



ДИНАМИКА ЯЗЫКОВЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Вып. 5.

Материалы V Конгресса РОПРЯЛ
(г. Казань, 4–8 октября 2016 года)



Санкт-Петербург
2016

УДК [811.161.1: 821.161.1:37.02](063)

ББК 81.2Рус

**ПРОЕКТ РЕАЛИЗОВАН ПРИ ФИНАНСОВОЙ ПОДДЕРЖКЕ
ПРАВИТЕЛЬСТВА РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
И ФОНДА «РУССКИЙ МИР»**

Рецензенты:

Абрамов В. П. (*КубГУ*),
Дроздова О. Е. (*МПГУ*),
Кузнецов С. А. (*СПбГУ*),
Лысакова И. П. (*РГПУ им. А. И. Герцена*),
Мухаметшина Р. Ф. (*КФУ*),
Родионов В. В. (*Воронежский гос. ун-т*),
Степаненко В. А. (*МГУ*),
Хамраева Е. А. (*МПГУ*),
Шаклеин В. М. (*РУДН*),
Шульженко В. И. (*Пятигорский гос. лингв. ун-т*).

Редакционная коллегия:

Вербицкая Л. А. (*РАО, СПбГУ, РОПРЯЛ, МАПРЯЛ*),
Вяткина С. В. (*СПбГУ*),
Климова В. Н. (*Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина*),
Клушкина Н. И. (*МГУ*),
Милевская Т. В. (*ЮФУ*),
Степанов А. Д. (*СПбГУ*),
Федотова Н. Л. (*СПбГУ*),
Шишков М. С. (*СПбГУ*),
Юсупова З. Ф. (*КФУ*),
Ямалетдинова А. М. (*Башкирский гос. ун-т*).

Д 46 Динамика языковых и культурных процессов в современной России
[Электронный ресурс]. — Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ
(г. Казань, 4–8 октября 2016 года). — СПб.: РОПРЯЛ, 2016. — 1 электрон. опт. диск (CD-R).

ISSN 2500-0934

ISBN 978-5-9905928-7-2

Сборник включает тексты докладов и сообщений участников V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 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.

ISSN 2500-0934

ISBN 978-5-9905928-7-2

© РОПРЯЛ, 2016

© Коллектив авторов, 2016

НАПРАВЛЕНИЕ 1

РУССКИЙ ЯЗЫК: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Новое в описании
и изучении русского языка

Проблема обновления
содержания обучения
русскому языку

Русский язык
как государственный

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

Антропова Вера Владимировна

Челябинский государственный университет, Россия

ava45@yandex.ru

ЯЗЫК СМИ И ИНТЕРНЕТА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ МЕНТАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

Медиацентричность современной культуры выводит медиатексты и язык СМИ в авангард научной гуманитарной мысли. В статье предпринимается попытка обозначить тенденции всесторонних изменений русской лингвокультурной личности и динамики русского языка, интегрированных в медиареальность.

Ключевые слова: язык СМИ, медиатекст, ментально-языковые трансформации, лингвокультурный концепт, языковые традиции.

Понимая под лингвокультурной личностью «закрепленный в языке (преимущественно в лексике и синтаксисе) базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, составляющий вневременную и инвариантную часть структуры личности»¹, многие отечественные исследователи (В. М. Шакlein, В. А. Маслова, Г. Г. Слышик, С. Г. Воркачев, В. В. Воробьев) в качестве важнейших факторов ее формирования называют время и идеологию. Сегодня русская лингвокультурная личность, хранящая память о ментальных, языковых, культурно-речевых традициях предшествующих эпох, формировавшаяся в «монолитных» социокультурных, идеологических парадигмах и оказавшаяся теперь в мультикультуральном и бесконтрольном пространстве, испытывает острейший кризис идентичности, усиленный мощным медиавоздействием как постоянным фоном современного социокультурного поля.

Описывая современную культуру, ученые (И. В. Анненкова, Н. Б. Кириллова, В. А. Возчиков и многие другие) отмечают ее главное свойство — медиацентричность, имея в виду, что предлагаемая СМИ картина мира «сегодня доминирует на всем пространстве бытия человека, на всех уровнях социальной структуры общества»². Лингвокультурную ситуацию специалисты характеризуют через номинации со словообразовательным элементом *медиа-* (*медиариторика, медиадискурс, медиакартина мира* и т. д.), который в настоящее время стал самостоятельной вербально-когнитивной единицей и одним из максимально частотных и семантически емких (И. В. Анненкова, Т. Г. Добросклонская, Е. Н. Ежова, И. В. Ерофеева, А. В. Полонский, И. В. Рогозина).

Тотальное присутствие массмедиа в жизни личности приводит к тому, что сегодня «индивиду не может избежать взаимодействия с ин-

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда,
проект № 16-18-02032

формационным пространством данного социума: он воспринимает, перерабатывает разнообразные информационные потоки и функционирует, согласуясь с формирующейся у него под влиянием медиа воздействия картиной мира»³. Воздействие массмедиа касается всех сфер деятельности человека: «Массмедиа не только обозначили свое господство в современной культуре, но и приняли несвойственную им ранее функцию — аксиологического, риторического, стилистического и языкового эталона. Газеты и журналы, телевидение и радио, Интернет и реклама формируют ту динамичную информационную среду (медиадискурс), внутри которой вызревает переживаемое и закрепляемое в сознании людей в виде поведенческих и нравственных эталонов знание о мире, социальных отношениях и идеологиях»⁴.

Наиболее высокая частотность взаимодействия реципиентов с медиатекстами по сравнению с другими типами текстов и приоритетность в выполнении ими ориентирующей функции привели к тому, что язык СМИ в научной мысли стал ассоциироваться с языковой действительностью (М. Н. Володина), с моделью общенационального языка (Ю. Н. Каракулов): «Язык СМИ сегодня обрел господствующее положение среди всех функциональных разновидностей, вобрав в себя, поглотив, ассимилировав в себе ресурсы всех функциональных стилей. <...> язык СМИ сегодня представляет собой, хотим мы этого или не хотим, обобщенную модель, совокупный образ национального языка, коллективным пользователем которого являются все россияне»⁵. В результате таких изменений можно наблюдать ментально-языковые трансформации медиатизированной личности — результат системного ментально-когнитивного, речевого воздействия массмедийного полимодального, поликодового продукта на мышление и речь индивида, выражющийся в формировании картины мира, риторических канонов посредством присвоения им специфически медийных черт и при этом затрагивающий языковую систему (И. В. Рогозина). Поэтому сегодня мы можем говорить о следующих ментально-когнитивных и структурно-языковых изменениях.

Во-первых, в языковом сознании возникают новые ментальные образования, а также реструктуризируются, «расщепляются» уже известные базовые концепты за счет появления новых смысловых компонентов и смешения ядерных и периферийных элементов в том или ином концептуальном поле, что свидетельствует в лучшем случае о корректировке русской национальной концептосферы, а в худшем — о ее деформации. В качестве примера можно рассмотреть содержательную динамику базового лингвокультурного концепта «дружба». Полагаясь на лексикографическое описание лексемы *дружба*, которое выражает узульное понимание и строение концепта «дружба» (то есть характерное для русской лингвокультуры), а также на анализ сообщений самой популярной в России социальной сети «ВКонтакте», содержащих слово

дружба, мы пришли к выводу, что ядерные и периферийные смыслы концептуального поля *дружба* поменялись местами: ядерные элементы ‘*взаимная привязанность*’, ‘*тесная связь*’, ‘*духовная близость*’, ‘*доверие*’, ‘*бескорыстность*’, ‘*общность интересов*’, ‘*любовь*’, ‘*уважение*’ ушли на периферию поля, а периферийная сема ‘*взаимная выгода*’ заняла место центра, также в ядерную зону оказались вовлечены новые смыслы ‘*болтовня*’, ‘*секс*’. При этом мы видим: количество ядерных сем значительно сократилось — их всего три. Когнитивные метафоры, «извлеченные» из словаря эпитетов, отсутствуют в языковом сознании современных пользователей. Все это свидетельствует о серьезном содер-жательном обеднении такого важного ментального конструкта, каким является «*дружба*», а также об активном процессе формирования в соц-сетях новой социальной реальности.

Во-вторых, модифицируются национальные риторические модели, каноны речевого взаимодействия: наблюдается предпочтение западных моделей и канонов коммуникации, увеличение доли фатического обще-ния; меняются коммуникативно-прагматические установки личности. Это выражается в усилении речевой агрессии, предпочтении манипуля-тивных стратегий и тактик, появлении квазиконвенциональных стра-тегий, которые по форме напоминают договорные, однако транслиру-ют семантику управления и жесткого контроля, и т. д. Так, нами были проанализированы все выложенные в социальной сети «ВКонтакте» газетой «Аргументы и факты» публикации на тему выборов в единый день голосования 14 сентября 2014 года и все так называемые коммен-тарии: 1) «Ход единого дня голосования» — 4 комментария; 2) «Триумф товарища Зюганова. Как завершились выборы в Мосгордуму-2014» — 12 комментариев; 3) «Обработано 90% протоколов после выборов в Мос-гордуму» — 5 комментариев; 4) «Спокойно и без происшествий: в Мо-скве прошли выборы в Мосгордуму» — 9 комментариев; 5) «Как прошли выборы губернаторов 14 сентября?» — 36 комментариев; 6) «На выборах в Якутии победил действующий глава региона Егор Борисов» — 4 ком-ментария. Как видим, информационный повод, безусловно, обладает со-циальной значимостью.

Выяснилось, что из 70 комментариев пользователей соцсети «ВКон-такте» 26 (то есть больше одной трети) представлено фатическими жанра-ми или же личностно релевантными информативными (классификация речевых жанров В. В. Дементьева). При этом все они, за исключением двух случаев, направлены на коммуникативное подавление собеседни-ка: ирония, издевки, колкости, насмешки, обвинения, оскорблении, выяснение отношений, замечания, порицания, упреки, опровержения и некоторые другие. Чисто информативные речевые жанры можно на-звать таковыми с известной долей условности, так как мнения дискути-рующих лишены аргументированности и взвешенности оценок.

Можно проследить определенную речежанровую динамику читательских текстов: начало практически всех обсуждений представлено информативными жанрами, как лично нейтральными, так и лично релевантными. Тем и другим свойственен критический пафос с той лишь разницей, что в чисто информативных жанрах респонденты выражают недоверие по отношению к ожидаемым результатам выборов, а в лично релевантных, критикуя события, авторы еще и негативно высказываются в адрес участников дискуссии. Многие комментарии не подкреплены аргументами, часто транслируют когнитивные стереотипы и речевые штампы, основаны на домыслах и слухах. В кульминационный момент обсуждения читатели прибегают к фатической коммуникации, которая представлена исключительно агрессивными жанрами, ухудшающими в прямой или косвенной форме межличностные отношения (издевки, замечания, упреки, порицания, ирония, насмешки, колкости, оскорблении, выяснение отношений), основу которых составляет инвективная лексика. Главной темой беседы становится сам собеседник, выражаящий несогласие с большинством или не умеющий вести полемику на должном риторическом уровне, журналистские же материалы играют уже второстепенную роль в коллективном обсуждении, например:

— Фрэнк-Кристофер, чтобы показать, что ты долба...б, не обязательно было что-либо писать. Можно было просто прикрепить песню Макаревича. В современных реалиях этого более чем достаточно (жанр оскорблений).

— Свищ, достаточно посмотреть твой матюгальный комментарий, чтобы понять, что внутри черепа у тебя г...вно (выяснение отношений). (Статья «Триумф товарища Зюганова. Как завершились выборы в Мосгордуму-2014».)

Приведем другой пример:

— Лана, вам давно не напоминали, что вы — дура... Напоминаю (жанр оскорблений).

— Надя, опник, уже вижу, что красотой мир вы не спасете. Но в вас есть одна хорошая черта — она делит задницу пополам (издевка). (Материал «Спокойно и без происшествий: в Москве прошли выборы в Мосгордуму».)

Агрессивный характер информативных и фатических речевых жанров обусловлен, несомненно, усилением социальной напряженности; с другой стороны, негласные законы виртуальной коммуникации еще больше «подстегивают» собеседников к интолерантному речевому поведению.

В-третьих, перестраивается языковая и стилистическая система:

- 1) в силу расширения состава участников публичной коммуникации в журналистский дискурс вовлекаются элементы нелитературных форм национального языка (жаргон, просторечие, обсценная лексика); в итоге понятие языковой нормы подвергается дискредитации, некоторые медиалингвисты употребляют более оптимистичную атрибуцию — «демократизация языковой нормы»;
- 2) журналистский дискурс все меньше испытывает влияние книжных стилей и активно взаимодействует с разговорной речью.

Итак, сегодня в условиях медиатизации общества язык СМИ и Интернета становится главным средством ментально-языковой идентификации русской лингвокультурной личности. Трансформации личности и языка носят глобальный характер: кардинально меняется содержание базовых лингвокультурных концептов, преобразуются национальные риторические каноны, перестраивается языковая система.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Маслова В. А. Лингвокультурология [Электронный ресурс] // Библиотека Гумер. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/maslova/05.php (дата обращения: 28.05.2016).*

² *Анненкова И. В. Современная медиакартина мира: неориторическая модель: дис. ... д-ра филол. наук / Московский государственный университет. М., 2012. [Электронный ресурс] // disserCat — электронная библиотека диссертаций. URL: <http://www.dissercat.com/content/sovremenennaya-mediakartina-mira-neoritoricheskaya-model-lingvofilosofskii-aspekt> (дата обращения: 28.05.2016).*

³ *Зарубежная и российская журналистика: трансформация картины мира и ее содержания: монография / науч. ред. А. А. Стриженко. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2003. [Электронный ресурс] // Evartist.narod.ru. URL: http://evartist.narod.ru/text5/78.htm#3_01 (дата обращения 28.05.2016).*

⁴ *Полонский А. В. Современный медиадискурс: ключевые идеи и слова // Русский язык в современном медиапространстве: Международная научно-практическая конференция: сб. науч. тр. / отв. ред. д.ф.н. А. В. Полонский. Белгород: ИПЦ «Политеппа», 2009. С. 151.*

⁵ *Караулов Ю. Н. Язык СМИ как модель общенационального языка [Электронный ресурс] // Fantasy Read. URL: <http://fanread.ru/book/8384398/?page=28> (дата обращения 27.05.2016).*

Antropova V. V.

Chelyabinsk State University, Russia

MEDIA AND INTERNET LANGUAGE IN THE CONTEXT OF MENTAL AND LANGUAGE IDENTIFICATION PROBLEMS

The author argues that media centricity of modern culture moves the media texts and media language at the humanitarian forefront of scientific thought. This article is an attempt to identify trends of comprehensive changes in Russian linguocultural personality, and dynamics of the Russian language, integrated into the media reality.

Keywords: the language of the media; media text; mental and linguistic transformation linguistic and cultural concept; linguistic traditions.

Бабенко Людмила Григорьевна

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

lgbabenko@yandex.ru

КЛАССЫ СЛОВ В АСПЕКТЕ ИДЕОГРАФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ: ПРИНЦИПЫ ВЫДЕЛЕНИЯ, ФОРМИРОВАНИЯ СОСТАВА И ОПИСАНИЯ

В статье рассматриваются принципы выделения и формирования классов слов, реализованные в идеографических словарях лексики различной категориально-грамматической природы: глаголов, существительных, прилагательных, созданных учеными-лексикографами Уральской семантической школы. Различаются организованные иерархически лексико-семантические и денотативно-идеографические сферы, классы, группы и подгруппы слов, отображающие различные фрагменты действительности.

Ключевые слова: классы слов, идеографическая лексикография, структурно-семантический и денотативно-идеографический принципы выделения.

Лексико-семантические множества различной природы были предметом активной научной разработки в русистике во второй трети XX века, при этом в центре внимания ученых были вопросы, связанные с выявлением различных лексических парадигм, — лексико-семантических полей (далее — ЛСП), лексико-семантических групп (далее — ЛСГ), с определением их статуса, семантической и структурной организации, природы составляющих их единиц, границ этих множеств, их самостоятельности, отдельности, а также соотносительности и пересекаемости между собой. В конце XX века стали чрезвычайно актуальными проблемы представления в лексикографических параметрах данных, полученных при изучении лексико-семантических множеств разного ранга, прежде всего — ЛСП и ЛСГ. К настоящему времени сделано достаточно много как в сфере теоретической разработки лексикографического представления системной организации лексики в составе различных семантических полей, так и в сфере практического воплощения этих представлений в виде различных словарей (семантические, понятийные, идеографические, словари-тезаурусы), которые отличаются своими названиями, но объединяются основным принципом расположения словарного состава не по алфавиту, а по смыслу.

В докладе в качестве материала рассмотрения выступают идеографические словари русских глаголов, существительных и прилагательных, созданные учеными-лексикографами Уральской семантической школы¹.

Главный принцип идеографических словарей — от понятия к словесным группировкам — объединяет все существующие сегодня словари,

Работа выполнена при финансовой поддержке Программы повышения конкурентоспособности Уральского федерального университета (номер соглашения 02.A03.21.0006)

созданные на основе этого принципа. В то же время сам набор понятий, базовых категорий, формирующих семантические поля, пересекается, но не совпадает в полном объеме в разных словарях. Как показывает наш опыт, в выявлении системы лексических множеств различного ранга действуют одновременно два фактора: объективный и субъективный². Это обуславливает то, что в макроструктуре семантических (идеографических) словарей, созданных разными авторскими коллективами, с одной стороны, имеются совпадения в выявлении семантических полей (влияние объективного фактора), с другой стороны, значительные несовпадения, различия (воздействие субъективного фактора). В связи с этим можно говорить о том, что идеографический словарь, являя собой отображение знаний человека о мире, в то же время представляет собой и интерпретацию мира с позиций лексикографа как интерпретатора с учетом его научных установок, лексикографических принципов и даже особенностей его как языковой личности. В докладе основное внимание уделяется рассмотрению объективных факторов, обуславливающих использование несовпадающих подходов при категоризации лексики различных категориально-грамматических классов слов: глаголов, существительных, прилагательных.

Подходы к выявлению семантических полей и составляющих их семантических групп и подгрупп могут быть самыми разными, противоположными: от общего понятия, формирующего семантические поля и семантические группы слов, — к выявлению и описанию состава этих полей и групп, или, наоборот, от словаря, лексикона, рассматриваемого в разном объеме, — к поиску общих понятий и базовых категорий, презентируемых различными семантическими полями и группами слов. Различие подходов объясняет тот факт, что типология выявленных лексических множеств и, соответственно, категоризация мира в различных идеографических словарях не совпадает полностью. Это обнаруживается и в выборе базовых идентификаторов (суперклассификаторов), формирующих различные лексико-семантические множества слов, что особенно ярко проявляется при семантической классификации слов различной семантико-грамматической природы, которая, безусловно, сказывается на принципах выявления классов слов.

Специфика лексической и грамматической семантики слов разных частей речи объясняет использование различных вариантов алгоритма идентификации в процессе их категоризации. Так, категоризация глаголов осуществлялась прежде всего на семантическом основании, при этом использовался метод компонентного анализа глагольных значений, включающий в качестве основного приема ступенчатую идентификацию семантики глаголов, их дефиниционный анализ. В плане категоризации глаголы — самый благодатный класс слов. Их лексическая семантика иерархически структурирована: суперклассификаторы ('состояние', 'от-

ношение', 'деятельность' и др.) уточняются категориально-лексическими семами ('говорение', 'мышление', 'движение' и др.), которые, в свою очередь, конкретизируются дифференциальными семами. Подобная структурированность семантики глаголов отражается и в иерархичности системной организации глаголов, вершину которой занимают семантические поля (глаголы действия, бытия, отношения, состояния и под.), внутри которых выделяются семантические классы, группы и подгруппы. Эта особенность лексической семантики глаголов позволила при их семантической классификации в качестве основного использовать метод идентификации слов.

Основное принципиальное отличие идеографического словаря существительных от идеографического словаря глаголов заключается в организации его внешней структуры (макроструктуры), в методах выявления и описания лексико-семантических классов имен существительных. В их значении не всегда в явном виде представлена категориальная семантика. Чаще всего только совокупность семантических признаков является основанием их семантической категоризации. Существительные включают в свой состав преимущественно предметные слова, специфика значения которых требует иной лексикографической параметризации. При описании семантики существительных, прежде всего конкретных, нельзя не учитывать денотативный компонент их значения, в связи с чем категоризация существительных в данном словаре осуществлена на денотативно-идеографическом основании. Подобный подход к выявлению идеографических классов существительных обусловлен, во-первых, самой категориальной природой существительных, которые в первую очередь ориентированы на отображение объектов действительности, на определенные предметные области бытия. Таким образом, можно предположить, что семантико-идеографическая систематизация существительных в большей степени, чем других категориально-грамматических классов слов, денотативно обусловлена, вследствие чего при их систематизации дополнительно к методике ступенчатой идентификации привлекался денотативный фактор, фактор ситуации, который позволил множество существительных, обозначающих участников одного фрагмента действительности, объединять в денотативно-идеографические группы слов (например, в денотативной сфере «Медицина» это следующие группы: название болезни, медицинские учреждения, человек болеющий, человек лечащий, способы и приемы лечения и др.). Этим объясняется и само название лексических множеств существительных разного ранга: денотативно-идеографические сферы, группы, подгруппы. Кроме того, использование понятия типовой денотативной ситуации позволило объемные классы существительных, фактически суперпарадигматические группировки слов (типа существительных, обозначающих лицо по профессии, инструменты, здания и пр.), пред-

ставить в дифференцированном виде в составе различных денотативно-идеографических групп слов с учетом их семантических функций в формировании типовой ситуации, отображающей определенный фрагмент мира. В результате выявленная система денотативных сфер и денотативно-идеографических классов существительных представила собой не что иное, как наивную картину мира предметов и определяемых сознанием человека понятий и явлений, отображаемых лексическими средствами. Например, в словаре существительных в качестве денотативных сфер выделены следующие: быт, военная служба, одежда, наука, образование, населенный пункт, религия, питание и др. Каждая сфера включает в свой состав денотативно-идеографические классы слов, отображающие основные составляющие типовой ситуации, характеризующие ту или иную денотативную сферу.

Прилагательные в силу богатой многозначности и сильной дискурсивной обусловленности их лексической семантики — самый сложный в плане их категоризации класс слов, так как они, с одной стороны, семантически подобны глаголам, с другой стороны, обозначая свойства и признаки предметов в широком смысле, тесно связаны семантически с существительными. Сходство с глаголами обнаруживается в иерархичности семной структуры прилагательных, вершину иерархии которых также занимают семантические суперклассификаторы, отображающие основные суперкатегории: бытийность, отношение, проявление, воздействие и пр. Сходство с именами существительными обнаруживается в референтной отнесенности и дискурсивной обусловленности семантики прилагательных. Возьмем, к примеру, прилагательное *носовой*. Это производное слово, значения этого прилагательного мотивированы существительным *нос*, которое имеет два значения: ‘Орган обоняния, находящийся на лице человека, на морде животного’ и ‘Передняя часть судна, летательного аппарата (а также некоторых транспортных и боевых средств)’. Производные значения имеют общий суперклассификатор — «Отношение», что позволяет их отнести к одному семантическому классу слов. В то же время их референтная отнесенность и обусловленная ею сочетаемость различны: первое значение связано с обозначением органа осязания человека, второе значение — с частью транспортных средств. Вследствие этого именно денотативно-референциальный фактор и дискурсивные особенности значения оказываются существенными при идентификации данного прилагательного, которое включается в разные денотативно идеографические группы. В первом значении оно включается в группу 3.2.1.3.3 «Часть головы живого существа, а также часть того, что на ней расположено»: *височный, глазничный, глазной, затылочный, губной* и под. Во втором значении оно включается в группу 11.15.3. «Часть транспортного средства»: *бамперный, лобовой, мачтовый, палубовый, рулевой* и под.

Таким образом, следует подчеркнуть объективную трудность категоризации прилагательных, обусловленную уникальностью семантики этого класса слов. В качестве идентификаторов прилагательных нами были предложены аналитические сочетания, включающие обычно два компонента: идентификатор первой степени — слово с более обобщенным значением, обычно репрезентант суперклассификаторов: *имеющийся, обладающий, относящийся, выражющий* и под. Идентификатор второй степени — слово с более конкретным значением, репрезентант референциальной и дискурсивной составляющих семантики прилагательных. Например, суперклассификатор *дающий* уточняется следующим образом: *дающий, приносящий результат; дающий / не дающий много чего-либо (хлеба, урожая и под.); дающий возможность что-л. экономить; дающий жизнь; дающий какие-л. знания, образования; дающий какую-л. производительность.*

Таким образом, именно семантико-грамматическая специфика слов разных частей речи частично обуславливает принципы их категоризации и интерпретации в составе идеографических словарей.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Большой толковый словарь русских существительных. Идеографическое описание : Синонимы. Антонимы / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-Пресс Книга, 2005; 2008 (2-е изд.). 864 с.; Большой толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание : Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-Пресс Книга, 2007. 576 с.; Словарь-тезаурус русских прилагательных, распределенных по тематическим группам / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: Проспект, 2011. 232 с.; Словарь-тезаурус русских прилагательных русского языка / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург: Изд-во Урал ун-та, 2012. 864 с. Большой идеографический словарь-тезаурус русского языка (электронная база данных).

² См.: Бабенко Л. Г. Роль человеческого фактора в лексикографической интерпретации семантического поля (на материале идеографических словарей) // Функциональная семантика, семиотика знаковых систем и методы их изучения. 2 Новиковские чтения. Материалы конференции. / под ред. В. Н. Денисенко. М.: Изд-во РУДН, 2009. С. 44–47.

Babenko L.G.

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

CLASSES OF WORDS IN THE ASPECT OF IDEOGRAPHIC LEXICOGRAPHY: PRINCIPLES OF ALLOCATION, COMPOSITION FORMATION AND DESCRIPTION

The article gives a review of principles of allocation and composition of word classes of different categorical grammatical nature – verbs, nouns, and adjectives – implemented in ideographic dictionaries created by lexicographers of the Ural semantic school. The words are included into separate hierarchically organized lexical-semantic and denotative-ideographic spheres, classes, groups and sub-groups, reflecting different fragments of reality.

Keywords: classes of words; ideographic lexicography; structural-semantic and denotative-ideographic principles of allocation.

Байрамова Луиза Каримовна

Казанский федеральный университет, Россия

luiziana08@mail.ru

ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И ОПИСАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье изложена новая классификация русских фразеологизмов — с аксиологической точки зрения в рамках 10 ценностей (жизнь, здоровье, счастье, родина, труд, богатство, ум, правда, смех, рай) и 10 антиценостей (смерть, болезнь, несчастье, чужбина, безделье, бедность, глупость, ложь, плач, ад). Предлагается новый тип словаря: «Аксиологический фразеологический словарь русского языка» со слотовой структурой, который получил оценку как заявка на изобретение.

Ключевые слова: фразеологизм, аксиология, ценность, антиценность, словарь, изобретение.

В аспекте аксиологии фразеологизмы русского языка отражают, на наш взгляд, следующие основные ценности и антиценности.

1. Витальные ценности и антиценности (< лат. *vita* — жизнь, *vitalis* — жизненный): 1) *Жизнь* (360 фразеологизмов: хлеб наш насущный, собачья жизнь и др.) — *Смерть* (295 фразеологизмов: сон без сновидений, стоять одной ногой в могиле и др.); 2) *Здоровье* (183 фразеологизма: кровь с молоком, крепкий как дуб и др.) — *Болезнь* (378 фразеологизмов: лежать в лежку, медвежья болезнь).

2. Гедонистическая / духовная ценность и её антиценность. В философии гедонизм (< греч. *hedone* — ‘удовольствие’) — этическое направление, «рассматривающее чувственную радость, удовольствие, наслаждение как мотив, цель или доказательство всего нравственного поведения; <...> только образованный, проницательный, мудрый умеет правильно наслаждаться; он не следует слепо за каждой возникающей прихотью и, если наслаждается, то не отдается наслаждению, а стоит над ним, владеет им»¹: Счастье (101 фразеологизм: синяя птица, родиться в сорочке и др.) — Несчастье (334 фразеологизма: чёрная полоса (в жизни), наше счастье — решето дырявое и др.).

3. Священная ценность и её антиценность. В философии: священное — «таинственная покоряющая сила», которая «одновременно восхищает (человека. — Л.Б.) и делает счастливым. Слово священный употребляется как перевод понятий *sacer* (посвященный Богу) и *sanktus* (достойный уважения, возвышенный, величественный)»²: Родина (131 фразеологизм: берёзовая Русь, Родина или смерть! и др.) — Чужбина (57 фразеологизмов: чужая сторона — мачеха; Родина — малина, чужбина — калина и др.).

4. Социально-утилитарная ценность и антиценность: *Труд — Безделье*. Как известно, труд совмещает в себе понятия общественности (*социальный* < лат. *socialis* — общий, общественный) и пользы (утилитарный < греч. *utilitas* — польза, выгода). В философии утилитаризм — «точка зрения пользы; этическое направление, считающее, что целью человеческих поступков должно быть стремление извлекать из всего материальную выгоду, пользу, благополучие, независимо от того, идет ли речь об индивиде или об обществе»³. Итак, *Труд* (286 фразеологизмов: *золотые руки, Сизифов труд* и др.) — *Безделье* (111 фразеологизмов: *играть в бирюльки, курица не птица, лодырь не человек* и др.).

5. Материально-утилитарная ценность и антиценность. Наименованием подчёркивается материальная выгода, польза, материальное благополучие: *Богатство* (355 фразеологизмов: *денежный мешок, брак по расчёту* и др.) или материальное неблагополучие: *Бедность* (277 фразеологизмов: *беден как канцелярская крыса, без гроша в кармане* и др.).

6. Интеллектуально-когнитивная ценность и антиценность (*Ум — Глупость*), указывающие на интеллект человека (< лат. *intellektus* — ум, рассудок), знания, познания (< лат. *cognitio* — знание, познание), его разум, способность мыслить, проницательность, совокупность «тех умственных функций (сравнения, абстракции, образования понятий, суждения, заключения и т. д.), которые превращают восприятия в знания или критически пересматривают и анализируют уже имеющиеся знания»⁴. Итак, *Ум* (203 фразеологизма: *блоху подковать, ума палата* и др.) — *Глупость* (294 фразеологизма: *дубина стоеросовая, глуп как пробка* и др.).

7. Нравственно-этическая ценность и антиценность: *Правда — Ложь*. Как известно, нравственность является одним из «важных и существенных факторов общественной жизни, общественного развития и исторического прогресса»⁵; учение о нравственности, морали представлено этикой (< греч. *ethiká*, от *ethos* — обычай, нравственный характер). Итак, *Правда* (263 фразеологизма: *момент истины, угрызение совести* и др.) — *Ложь* (282 фразеологизма: *водить за нос, книжники и фарисеи* и др.).

8. Эмоционально-утилитарная ценность и антиценность. Они раскрывают пользу эмоций (*Смех*) или их вред (*Плач*); ср. < лат. *etoveo* — потрясаю, волную; < фр. *Émotion* — волнение. Итак, *Смех* (79 фразеологизмов: *смешинка в рот попала, гомерический хохот* и др.) — *Плач* (77 фразеологизмов: *Слеза — жемчужна страданья. Замуж идёт — песни поёт, а вышла — слёзы льет* и др.).

9. Фразеологизмы о рае и аде отражают представление о религиозных ценностях и антиценностях: *Рай* (21 фразеологизм: *Адам и Ева; райские кущи* и др.) — *Ад* (58 фразеологизмов: *геенна огненная, пройти все круги ада* и др.).

Соотносясь с ценностью, аксиологические фразеологизмы характеризуются положительным аксиологическим вектором, а выражающие антиценность — с отрицательным аксиологическим вектором. Однако аксиологический вектор конвенциональных ценностей во фразеологизмах может меняться, что связано с амбивалентностью. В философии «амбивалентность (от лат. *ambo* — оба, *valentia* — сила) — двойственность чувственного переживания, выражаяющаяся в том, что один и тот же объект вызывает к себе у человека одновременно два противоположных чувства, например, удовольствия и неудовольствия, любви и ненависти, симпатии и антипатии <...> Амбивалентность коренится в неоднозначности отношения человека к окружающему, в противоречивости системы ценностей»⁶. Среди аксиологических фразеологизмов амбивалентность выражается в смене аксиологического вектора. Так, фразеологизмы, связанные с ценностью *Молодость*, обладают положительным аксиологическим вектором (*Молодость* — великий чародей. — А. С. Пушкин), а связанные с антиценностью *Старость* — отрицательным аксиологическим вектором (*Старого учить* — что мёртвого лечить). Однако пословицы: *Старый конь борозды не портит*, *Старого воробья на мякине не проведёшь* указывают на обладание ими положительного аксиологического вектора, демонстрируя амбивалентность фразеологизмов в диаде *Молодость* — *Старость*.

Новизна и специфика предлагаемого вниманию читателей «Аксиологического фразеологического словаря русского языка»⁷ (около 3000 единиц) состоит в том, что фразеологический материал представлен в нём в виде десяти диад, указывающих на ценности (*жизнь, здоровье, счастье, родина, труд, богатство, ум, правда, смех, рай*) и антиценности (в данном словаре — *смерть, болезнь, несчастье, чужбина, лень / безделье, бедность, глупость, ложь, плач, ад*). Аксиологические фразеологизмы, репрезентирующие ценности и антиценности, систематизируются в диадах в виде фразеологических парадигм гиперонимных аксиологем (*жизнь* — смерть; *здоровье* — болезнь; *счастье* — несчастье; *родина* — чужбина; *труд* — лень, безделье; *богатство* — бедность; *ум* — глупость; *правда* — ложь; *смех* — плач; *рай* — *ад*), которые «расшифровываются» гипонимами двух уровней: гипонимами⁽¹⁾ — гипонимными слотами (<англ. slot — щель); эти слоты (буквально «щели») заполняются гипонимами⁽²⁾ — фразеологизмами и выполняют функцию своеобразного общего семантико-дефиниционного знаменателя входящих в них фразеологизмов. Некоторые слоты могут детализироваться, выступая еще и как слоты-конкретизаторы. К фразеологизмам в Словаре дана и индивидуальная дефиниция, а также этимологическая, мифологическая, прототипическая, культурологическая и интралингвистическая информация, обозначаемая в Словаре знаком * со ссылкой на источник.

В целом «Аксиологический фразеологический словарь русского языка» имеет следующую структуру: гиперонимная аксиологема (понятие ценности или антиценности и его наименование) → гипонимы⁽¹⁾ (слоты) → гипонимы⁽²⁾ (фразеологизмы).

Предлагаемая слотовая структура «Аксиологического фразеологоческого словаря» обладает особой потенциальной силой, ибо построенные слоты охватывают широкий спектр гиперонимной аксиологемы и могут заполняться фразеологизмами любого языка. Сама слотовая структура в своей основе универсальна, а ее конкретное «раскодирование» фразеологизмами указывает на универсальность и уникальность фразеологических систем языков.

Способ построения «Аксиологического фразеологического словаря русского языка» зарегистрирован в Заявке на изобретение⁸ как «Способ построения фразеологического словаря ценностей и антиценостей».

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Философский энциклопедический словарь / под ред. Е. Ф. Губского, Г. В. Кораблевой, В. А. Лутченко. М.: ИНФРА-М, 1999. С. 92.

² Там же. С. 407.

³ Там же. С. 470.

⁴ Там же. С. 181.

⁵ Там же. С. 309.

⁶ Петровский А. В. Амбивалентность // Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: «Советская энциклопедия», 1970. Т. 1. С. 507.

⁷ Байрамова Л. К. Аксиологический фразеологический словарь русского языка. Словарь ценностей и антиценностей / науч. ред. В. М. Мокиенко. Казань: Центр инновационных технологий, 2011. 359 с.

⁸ RU БИПМ № 2 20.01.2011. С. 593–594.

Bayramova L. K.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

LINGUOAXIOLOGIC RESEARCH AND DESCRIPTION OF RUSSIAN LANGUAGE PHRASEOLOGICAL UNITS

The article offers a new classification of the Russian phraseologisms, based on axiological point of view. It covers 10 “values” (life, health, happiness, birth place, work, wealth, mind, truth, laugh, paradise), and 10 “anti-values” (death, illness, misfortune, foreign land, idleness, poverty, silliness, lie, cry, hell). The author proposes a new model of dictionary, named “Axiological Phraseological Dictionary of Russian Language”, containing the slot structure, which was rated as a discovery application.

Keywords: phraseological unit; axiology; value; anti-value; dictionary; discovery.

Бакич (Самыличева) Надежда Александровна

*Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского, Россия*

nasa85@yandex.ru

СПЕЦИФИКА МЕДИЙНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ, СОЗДАННЫХ С СИСТЕМНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТИПА

В статье рассматривается специфика новообразований нестандартной словообразовательной структуры, созданных с системными отклонениями от словообразовательного типа. Новообразования с системными отклонениями рассматриваются как средство языковой игры.

Ключевые слова: новообразования, нестандартная структура, системные отклонения, словообразовательный тип, языковая игра, СМИ.

Окказиональные слова, или авторские новообразования, — это одно из средств реализации индивидуального, творческого начала пишущего. Окказионализмы нестандартной словообразовательной структуры отличаются от окказионализмов стандартной словообразовательной структуры тем, что при их создании нарушается словообразовательная норма языка. При этом часто нарушения системных ограничений могут сопровождаться нарушениями ограничений несистемных.

По сравнению с окказионализмами стандартной словообразовательной структуры нестандартные окказионализмы, бесспорно, обладают большей экспрессивностью. Уже сама нестандартная структура окказионализма обуславливает его большую ингерентную экспрессивность.

При создании подобных окказионализмов возможно изменение характера производящей основы: производное создаётся от основы иной семантики и иных грамматических свойств, чем это характерно для языка.

Системные отклонения могут касаться словообразовательного форманта. В нижегородских газетах встречаются нетиповые прилагательные, созданные с системными отклонениями от условий словообразовательного типа. Интересен, например, адъективный окказионализм *уевый*, образованный на базе аббревиатуры *у.е.* (условная единица) при помощи фонематического варианта суффикса *-ов(ый)/-ев(ый)* ‘относившийся к тому или свойственный тому, что названо мотивирующим словом’¹: *Россия вернулась к «уевой» экономике... На ценниках постепенно начали появляться почти забытые «у.е.»...* (Проспект, 20.01.2009). Отклонение от словообразовательного типа заключается в том, что суффикс *-ев(ый)*, согласно «Русской грамматике» (1980), не присоединяется к аббревиатурам. Новообразование выражает негативную оценку сложившейся экономической ситуации, а фонетическое сходство с нецензурной лексемой усиливает эту оценку.

Экспрессивность окказионализмов может усиливаться в результате присоединения форманта к основе иной части речи, чем определено условиями словообразовательного типа. Так, системное нарушение чистоты принадлежности мотивирующего наблюдается при создании окказионального прилагательного *недоэротическое*, поскольку префикс *недо-* в русском языке присоединяется к именам существительным, либо к глаголам: ...»*BECAUSE... ПОТОМУ ЧТО*» — «*недоэротический*» балет, или музыкально-пластическая история любви и одиночества, радости, горя, прощения «юных и дерзких» (<http://www.bileter.ru/afisha/type1/2016-03-04/list3.html>, дата обращения 04.03.2016).

Отклонение от условий словообразовательного типа в области чистоты принадлежности мотивирующего слова наблюдается и в лексеме *psaking*, поскольку суффикс *-инг* присоединяется к собственному имени существительному *Джейн Псаки*, а не глагольной основе, согласно словообразовательному типу²: *Psaking* — новое имя американской политики (<http://xppx.org/business-machine/7247-psaking-novoe-imya-amerikanskoy-politiki>, дата обращения 02.05.2016).

В нашей выборке встретился такой малочастотный способ словообразования, который, однако, считается продуктивным в настоящее время³, как префиксально-суффиксально-постфиксальный. *Земля с электронным паспортом... к 1 июля 2011 года вряд ли каждый орган не только местного самоуправления, но и более крупной госструктуре сможет физически «оцифриться»* (Аргументы и факты, 11–17.05.2011). «*Оцифриться* от цифровой — ‘приобрести качество цифрового (телевидения)’». Экспрессивность данного новообразования создается также за счет системного нарушения условий словообразовательного типа в области чистоты принадлежности мотивирующего слова. С помощью префикса *о-*, суффикса *-и-* и постфикса *-ся*, согласно словообразовательному типу, образуются глаголы от имен существительных. От имен прилагательных образуются только окказиональные глаголы со значением ‘приобрести признак, названный мотивирующим прилагательным’: быстро окультирулся (журн.); слишком обакадемичился (устн. речь). Моделью для таких образований служат постфиксальные глаголы, опосредованно мотивированные прилагательными, например осовремениться⁴.

Распространенным явлением стало создание новых слов на базе аббревиатур. При этом аббревиатуры чаще всего находятся в препозиции: *На секретной службе Его ГАИшничества. В дальнейшем помогать автоинспекторам в целях безопасности будут молодежные отряды* (Московский комсомолец, 14.11.2015).

Присоединение префикса *о-ла-же-* к аббревиатуре *ТСЖ* (Товарищество собственников жилья) также нарушает системные условия словообразовательного типа: *Поправки в Жилищный кодекс усилят роль жилищных инспекций... Вопрос для Нижнего Новгорода архиважный,*

ведь в прошлом году по городу прокатилась волна создания лже-ТСЖ и фирм-однодневок, которые вводили в заблуждение жителей... (Комсомольская правда, 15.02.2011). Оценочный префиксOID лже- присоединяется, согласно «Русской грамматике», к именам существительным и прилагательным. Экспрессивность создается и за счет рифмованного звучания окказионализма, что способствует эффективности словообразовательной игры.

К нарушениям семантических условий словообразовательного типа следует отнести случаи образования окказионализмов на базе исходных слов, принадлежащих к лексико-грамматическим разрядам, для которых такая модель словообразования в норме не свойственна.

Исследователи отмечают, что «новые социально значимые процессы относительно активно именуются существительными на –изация, имеющими значение ‘наделение тем или свойствами того, что обозначает базовую основу’: компьютеризация, витаминизация, паспортизация. ...

Каждое новое общественно важное событие порождает отвлечённое имя на –(и)зация: социализация, суверенизация республик»⁵. Отклонение от словообразовательного типа чаще всего в подобных окказиональных образованиях связано с характером производящей основы — именем собственным вместо нарицательного: *Великая французская депардьевизация* (Новая газета, 09.01.13). Мотивирующим является антропоним — фамилия известного французского актера Жерара Депардье.

Особая словообразовательная семантика возникает у префиксального окказионализма с анти- на базе одушевленного имени собственного известного литературного персонажа: *Антипутин. Диалоги с президентом* (http://samlib.ru/s/sergej_w_n/prezident.shtml, дата обращения 02.03.2015). Экспрессивность окказионализма *Антипутин* создается благодаря тому, что в норме имя собственное не предполагает развитие семантики противоположности.

Появление новообразования *интер-Леночка*, номинирующего актрису Елену Яковлеву, сыгравшую главную роль в нашумевшем в свое время фильме «Интердевочка», вызвано реакцией зрителей и их неразличением актрисы и героини фильма: *Интер-Леночка. Сейчас, когда Елена Яковleva появляется на улице, прохожие обращаются к ней не иначе как «Ой, Настя Каменская!». А лет десять назад вслед актрисе сворачивали головы и шептали: «Гляди, проститутка, та самая интердевочка...»* (Новое дело, 10–16.03.2011).

Уместно сказать ещё об одном случае образования слова с ярко выраженной эмоциональной окраской, также созданного на базе собственного имени. Это суффиксальное существительное имя собственное *Яник*: «Назло всем проголосую за Яника!» — кричал мне в ухо львовский таксист. «Не радуйтесь, россияне. Яник — тот ещё украинский националист!» — несколько раз слышала я в ночь выборов в пресс-центре (Ком-

сомольская правда, 11.02.2010). В новообразованиях просторечного характера с суффиксом *-ик/-чик*, являющихся синонимами мотивирующих слов, выступают нерегулярные усечения основ: *субъект — субчик*, *шизофреник — шизик*. В данном случае в качестве мотивирующего слова выступает фамилия украинского президента *Янукович*.

В современном русском языке префикс *экс-* сочетается с основой существительных, обозначающих какой-либо титул или государственную должность. Значение словообразовательного типа, указанное в «Русской грамматике», следующее: ‘*прежде бывший тем, кто назван мотивирующим словом*’⁶. Приведем примеры окказиональных слов, когда это правило нарушается. Префикс *экс-* присоединяется к целому устойчивому сочетанию слов, представляющих собой неоднословную номинацию: *Экс-главный юрист ЮКОСа* (Собеседник, 28.01.2014). Заметим, что в данном новообразовании значение титула реализовано, однако наруша-на норма, согласно которой префикс присоединяется к отдельному слову.

«Заимствованный префикс *экс-* (первая часть сложных слов) имеет достаточно ограниченную сочетаемость: это обычно заимствованные слова, указывающие на высокий социальный статус (*экс-министр, экс-губернатор, экс-чемпион*). Прочие употребления аномальны и потому особенно выразительны»⁷: *Супруги расстались еще в 1996 году, причем экс-жене богатого бизнесмена тогда достались крохи <...> Еще в 2001 году она пыталась отсудить у экс-благоверного 20 млн. долларов, но безуспешно* (Собеседник, 2014, № 46); *Мутко назвал жуликом экс-сотрудника РУСАДА, рассказавшего о допинге российских чемпионов* (Комсомольская правда, 08.05.2016). Среди имен существительных с префиксом *экс-*нейшей экспрессивностью обладают новообразования *экс-мент* и *экс-жулик* благодаря стилистически-сниженным мотивирующими словам: *А что такое уволенный опер? Это находка для коммерческих и криминальных структур... Каковы будут последствия от такого «срашивания» экс-ментов с экс-жуликами, нетрудно представить* (Комсомольская правда, 28.01.2011). При включении в текст подобных новообразований повышается экспрессивность речи, часто выражается негативная оценка явления.

У новообразований с префиксом *экс-* на базе одушевленных нарица-тельных имен существительных семантические нарушения условий типа могут быть связаны с невозможностью для исходного слова иметь семантику ‘*бывший*’, например, если оно является патронимом и обозначает жителя определенного населенного пункта: *Экс-нижегородец переведет Искандера на абхазский* (Нижегородские новости, 03.09.2015).

Интересны также следующие примеры нарушений словообразо-вательного типа. Существительные с префиксом *недо-* имеют значение ‘*предмет, не в полной мере наделенный тем или не в полной мере являю-щийся тем, что названо мотивирующим словом*’⁸ только в сочетании

с суффиксом *-ок*. Однако окказиональное существительное *недолитр* образовано от имени существительного *литр* простым префиксальным способом с помощью аффикса *недо-*: *Опять недолитр. Неожиданное развитие получила история с дивеевским молоком, которое нижегородцам продавали на граммы, фасуя между тем все в те же пакеты литрового размера (НН, 12.01.2011).* *Недолитр* в контексте — это ‘не полностью заполненный объем жидкости’.

Лексема *скандбол* образована сложением с аффиксоидным элементом *-бол*, если признавать элемент *-бол* как суффиксоид со значением ‘спортивная игра с мячом, особенность которой указана в слове ранее’⁹ (ср.: *футбол*, *волейбол*, *баскетбол* и др.): *В Европе играют в скандбол... Результаты целого ряда еврокубковых матчей попали под подозрение: все ли чисто? (МК в НН, 15–22.04.2009).* Подтверждением системных нарушений данного новообразования может служить тот факт, что при помощи аффикса *-бол* образуются исключительно названия видов спорта с мячом. В данном контексте новообразование *скандбол* обладает значением ‘игра в скандалы’.

Итак, выше были рассмотрены примеры окказионализмов, при образовании которых нарушаются условия словообразовательного типа. Экспрессия окказионализмов в таких случаях связана с системными семантическими (сочетаемостью аффиксов с основами той или иной части речи или семантикой) и словообразовательными нарушениями (неучастием тех или иных видов производных основ в качестве производящих). Особенно нужно отметить случаи образования слов на базе имен собственных, так как такие слова обладают повышенной экспрессивностью и эмоциональной окраской.

В целом в ходе анализа структурно-семантических особенностей окказиональных слов, созданных с нарушениями условий словообразовательных типов, можно сделать вывод, что при образовании такого рода окказионализмов в большинстве случаев используются стандартные языковые средства (основы, аффиксы); нарушаются лишь условия их валентности, т. е. сочетаемости. Как показывает анализ медийных текстов, наибольшее число новообразований создано с семантическими нарушениями условий словообразовательных типов.

Окказионализмы, созданные с системными отклонениями от условий словообразовательного типа, выполняют не только экспрессивную, но и номинативную функции, а также являются средством языковой игры.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Русская грамматика. Т. 1. М., 1980. URL: <http://rusgram.narod.ru/morf1t.html> (дата обращения 10.05.2016).

² Там же.

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Земская Е. А. Активные процессы современного словоизводства // Русский язык конца XX столетия (1985–1995) / под ред. Е. А. Земской. М.: Наука, 1996. С. 109.

⁶ Русская грамматика... Т. 1.

⁷ Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Языки славянской культуры, 2002. С. 153.

⁸ Русская грамматика... Т. 1.

⁹ Козулина Н. А., Левашов Е. А., Шагалова Е. Н. Аффиксоиды русского языка. Опыт словаря-справочника / отв. ред. Е. А. Левашов. СПб.: Нестор-История, 2009. С. 43.

Bakich (Samylcheva) N. A.

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia

SPECIFICITY OF NEW MEDIA WORDS CREATED WITH SYSTEM DEVIATIONS FROM WORD-FORMATION TYPE

The article deals with the specifics of new words with non-standard word-formation structure, created with systemic deviations from word-formation type. Neologisms with systemic abnormalities are regarded as means of language games.

Keywords: neologisms; non-standard structure; system abnormalities; word-formation type; language game; mass media.

Баранова Любовь Андреевна

*Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского;
Медицинская академия имени С. И. Георгиевского, Россия*

labara@yandex.ru

ИНОЯЗЫЧНЫЕ АББРЕВИАТУРЫ И КВАЗИАББРЕВИАТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются аббревиатуры иноязычного происхождения — истинные и мнимые, анализируются особенности образования квазиаббревиатур, как в языке-источнике, так и в процессе заимствования их русским языком.

Ключевые слова: аббревиатуры иноязычного происхождения, квазиаббревиатуры.

Одной из примет русского языка новейшего времени является активное проникновение в различные его сферы значительного количества аббревиатур иноязычного происхождения, функционирующих в нём в весьма разнообразном виде. Но всегда ли языковые образования, оформленные или толкуемые как аббревиатуры, действительно ими являются? Анализ материала, представленного нами в «Словаре аббревиатур иноязычного происхождения»¹, позволяет утверждать, что существует несколько разновидностей мнимых аббревиатур (назовём их квазиаббревиатурами).

Прежде всего, это могут быть иноязычные узуальные слова, заимствованные и освоенные русским языком в виде транслитерированной инициально-буквенной аббревиатуры (с написанием всех компонентов прописными буквами), не имеющей однако побуквенной расшифровки компонентов. Таково, например, название одного из видов автостраховки: «КАСКО». Употребляемое в форме инициальной аббревиатуры, данное слово (транслитерация < исп. *casco* — ‘корпус, остов судна’) аббревиатурой не является. Используется как название определённого вида страховки — страхование автомобилей или других транспортных средств (суда, самолёты, вагоны) от ущерба, хищения или угона, не включающей в себя страхование перевозимого имущества, ответственности перед третьими лицами и т. д. *В прошлом году КАСКО принесла страховщикам 54% всех сборов от физических лиц...* (Газета.24.ua, 16.10.08)².

Следует отметить ещё несколько вариантов случаев, когда истолкованию как аббревиатуры и вторичной её декодировке подвергаются слова, которые также не являются аббревиатурами. В одних случаях этот процесс может происходить только в языке оригинала и не отражаться в русском языке, хотя само «расшифровываемое» слово может быть им заимствовано: так, не являющееся аббревиатурой многозначное английское слово *gay* в одном из его значений, известном и в русском языке (‘гей’), расшифровывается ныне в США (вполне в духе пресловутой аме-

риканской политкорректности) как инициальное сокращение словосочетания “good as you” — ‘хороший, как и вы’.

Иногда русским языком заимствуются узуальные слова, подвергшиеся в языке-источнике вторичной расшифровке в результате языковой игры, но этот факт не учитывается в русских словарях иностранных слов, где они приводятся и толкуются как аббревиатуры или производные от них с соответствующей псевдорасшифровкой. Так произошло, например, со словами *яппи* и *яун(с)*.

«*Яппи* Транскрипция < англ. *Yuppie*) — название представителей молодёжной субкультуры, отражающей основные черты и ценности общества потребления. Основным критерием принадлежности к *яппи* является успешность — со всеми внешними её атрибутами, а также определённой идеологией. *Яппи* появились в США в начале 80-х годов XX в. в противовес предшествовавшим им *хиппи*. Принято считать, что слово *yuppie* образовано на основе аббревиатуры *YUP* < *young urban professional* — ‘молодой городской профессионал’, однако можно предположить, что не слово вторично по отношению к аббревиатуре, а наоборот: вначале по аналогии возникло слово *yuppie* как антитеза к *hippie*, затем оно подверглось переосмысливанию и вторичной расшифровке его основы как квазиаббревиатуры *YUP*. В подтверждение данной гипотезы укажем, что в словаре «The Oxford Dictionary of New Words»³ наряду со словом *yuppie* приводится и существительное *yah* — как синоним слова *yuppie*, а также как определение человека, который вместо *yes* (‘да’) говорит *yah* (заметим, что многие американцы произносят это *yah* не просто как [йя], а как более энергичное [йап]). В словаре отмечается также, что, хотя произношение *yes* как *yah* широко известно американском английском ещё с XIX в., употребление его как существительного для характеристики определённого социального типа относится лишь к началу 80-х годов XX в. Возможно, именно на его основе по модели слова *hippie* и был образован неологизм *yuppie*, подвергшийся переосмысливанию как квазиаббревиатура, по аналогии с которой в процессе языковой игры возник целый ряд вариантических образований (в русском языке не известных). Так, в вышеуказанном словаре приводятся следующие параллельные варианты: *yappie* (*young aspiring professional* или *young affluent parent*) — ‘молодой целеустремлённый профессионал’ или ‘молодой зажиточный родитель’; *birrpie* (*black urban professional*) — ‘чёрный городской профессионал’; *guppie* (*gay yuppie* или *green yuppie*) — ‘яппи-гей’ или ‘яппи-сторонник «зелёных», защитник природы’; *juppie* (*Japanese yuppie*) — ‘японский яппи, яппи-японец’ и др. Приводится также целый ряд производных, представляющих собой разные части речи, от самого слова *yuppie* (существительные — *yuppiedom*, *yuppieism*, *yuppieness*, *yuppification*; прилагательные — *yuppyish*, *yuppiified*; глагол — *to yuppify*), русским языком не заимствованных.

О феномене „яппи“ — „молодых городских профессионалах“ (*young urban professionals*) — написано немало книг и снято немало фильмов, хотя как со знательная прослойка „яппи“ появились менее тридцати лет назад (Кино-Дайджест, № 10, 2008)»⁴.

«*Яун* (*яунс* — мн.ч.) [*яун*] (транскрипция < англ. *yawn(s)* — ‘зевающий (е)’ — от англ. глагола *to yawn* — ‘зевать’) — введённое британской газетой «Sunday Telegraph» определение представителей определённой прослойки весьма состоятельных людей, которым насекутило их богатство и которые избрали иную систему ценностей. В американском английском слово было переосмыслено как квазиакроним и получило расшифровку: *young and wealthy but normal* — ‘молодые и богатые, но нормальные’ (что можно рассматривать как

разновидность языковой игры). Заимствовано русским языком как квазиаббревиатура с указанной расшифровкой.

В начале 80-х годов прошлого века в ведущих западных странах появилось поколение „новых богатеньких“, которое официально именовалось „яппи“ — uppies (по первым буквам словосочетания young urban professionals). А вот ныне поколение „пепси“ претендует на то, чтобы именоваться поколением „яяунс“ (yawns) — ‘зевающими от скучи, но правильно расходящими свои деньги’. Yawns в Америке расшифровывается как young and wealthy but normal, то есть ‘молодые и богатые, но нормальные’. ...Кстати, впервые определение „яун“ (yawn) ввела английская газета „Санди телеграф“... (Моск. комс., № 20, 2008)»⁵.

Следует выделить также случаи, когда вместе с самой квазиаббревиатурой, образованной в языке-источнике, русским языком в виде семантической кальки заимствуется и её псевдорасшифровка, что произошло, например, с известным всем буквосочетанием SOS:

«SOS Буквосочетание не является аббревиатурой, оно представляет собой буквенную запись радиосигнала бедствия (три точки — три тире — три точки), удобного для передачи азбукой Морзе, в которой он соответствовал буквам SOS. Буквосочетание подверглось псевдорасшифровке в английском языке и стало толковаться как инициальная аббревиатура от “Save our ship!” — ‘Спасите наш корабль!’ или “Save our souls!” — ‘Спасите наши души!’ (последний вариант был заимствован русским языком в виде семантической кальки).

Штурм усилился до 9 баллов, проржавевший крепёж едва удерживал груз. Команде ничего не оставалось, как подать сигнал SOS. («2000», № 30–31, 2008)»⁶.

«Расшифровка» заимствованного узульного слова как мнимой аббревиатуры может иметь место и только в русском языке, как в случае с жаргонным словом *бич*:

«Бич. Квазиаббревиатура, возникшая в русском языке на основе заимствованного жаргонизма, представляющего собой транскрипцию английского слова *beach*, исходное значение которого в нормативном английском — ‘берег’, однако в разговорном (жаргонном) английском им стали называть безработных моряков, нанимаемых на отдельные рейсы либо вообще списанных на берег за пьянство или другие проступки. Именно в этом значении оно было заимствовано (через среду моряков заграничания) русской разговорной речью, в которой получило распространение в 60–80 годы XX века в расширительном значении ‘отпустившийся человек без определённых занятий и места жительства, деклассированный элемент’, сформировало ряд производных (*бичиха, бичёвка, бичевать*) и стало толковаться как инициальная аббревиатура от ‘*бывший интеллигентный человек*’ (позднее было вытеснено другой лексикализовавшейся русской аббревиатурой *бомж*). К моему столику подошёл бомж (или *бич, как их тогда называли*), который здесь часто промышлял (Моск. комс., № 30, 2008)»⁷.

Оформление иноязычной квазиаббревиатуры может происходить и в языке-оригинале, из которого она заимствуется русским языком, как правило, без учёта лежащей в её основе языковой игры:

«ICQ (инф.) [ай-си-кью] — название популярного интернет-сервиса для общения в реальном времени. Не являясь в английском языке аббревиатурой

в строгом смысле слова, представляет собой запись в виде инициально-буквенной аббревиатуры фонетического эквивалента фразы „I seek you“ [ай сик ю] — ‘Я ищу тебя’ (что можно рассматривать как акроним либо как разновидность языковой игры). Производное: **аська** (разг.). Чтобы предотвратить утечку информации, совершенно не обязательно блокировать программу ICQ и форумы. Нужно чётко сформулировать критерии информационной безопасности, понять, почему стоит или не стоит относить „аську“ к числу запрещённых программ. (Деловой квартал, № 21, 2008)»⁸.

Переосмысленная декодировка заимствованных квалиаббревиатур может иногда мотивироваться словосочетаниями или выражениями, при надлежащими иному языку. Так, заимствованная из английского языка квалиаббревиатура *SPA* (употребляемая в русском языке также и в транслитерированной форме *СПА*) мотивируется латинским выражением:

«SPA Транслитерация < англ. SPA — квалиаббревиатура < лат. “*Sanitas per aquam*” — ‘Здоровье через воду’ — оздоровительные процедуры, преимущественно связанные с водой... SPA Изначально не является аббревиатурой. *Spa* — это название бельгийского города в предгорьях Арденн — старейшего в Европе бальнеологического курорта (известен с X–XI в.в.), ставшее нарицательным для обозначения курорта с целебными водами и вошедшее в этом значении в некоторые языки. Так, в английском языке узуальное, зафиксированное во всех базовых словарях значение слова *spa* — ‘минеральный источник, курорт с минеральными водами’. В американском английском это слово уже в наше время приобрело новое, расширительное значение: ‘комплекс оздоровительных процедур, связанных с использованием термальных, морских, минеральных вод, лечебных грязей, водорослей, солей и под.’ Именно в этом значении оно, вернувшись в Европу, вошло в ряд языков (в том числе и в русский), подверглось псевдорасшифровке и стало оформляться графически и толковаться как инициальная аббревиатура от латинского “*Sanitas per aquam*” — ‘Здоровье через воду’, являющегося, в свою очередь, перифразом второй части известного латинского выражения: “*In vino — veritas, in aqua — sanitas*” — ‘В вине — истина, в воде — здоровье’. В медийно-рекламном дискурсе зачастую встречаются и грамматически неправильные варианты данного сочетания: “*Sanitas pro aqua*”, “*Sanus per aquam*”, “*Sanitas per aquas*”. Наличие вариантов расшифровки данной квалиаббревиатуры также указывает на её вторичность по отношению к узуальному слову. В последнее время наблюдается тенденция ещё более расширенного толкования значения данного образования: в комплекс SPA-процедур включаются уже и разного рода оздоровительные процедуры, с водой не связанные (массаж, ароматерапия, фитотерапия, солярий и под.). В русском языке указанная квалиаббревиатура употребляется главным образом в качестве несогласованного определения в структуре сложных слов, где его сочетаемость чрезвычайно широка и представляет собой открытый ряд: *SPA-курорт*, *SPA-комплекс*, *SPA-центр*, *SPA-салон*, *SPA-лечение*, *SPA-процедуры*, *SPA-массаж*, *SPA-туризм* и под.

Пожалуй, самый распространённый вид *SPA* — это *SPA-центр* при отеле (АиФ. Здор., № 34, 2008); В дорогих салонах вам предложат самые разные виды популярной сейчас *SPA-терапии*. (Комс. пр., 22.08.08); Утром следует протирать лицо и шею кусочком льда, полученным из *SPA-воды*. (Комс. пр., 23.05.08). — Последний пример (*SPA-вода*) представляет собой образец избыточного сочетания (плеоназма). Более уместным в данном случае было бы словосочетание *минеральная вода*.

Другие примеры неверного, не связанного с основным значением и не мотивированного контекстом переносного употребления:

Мы попали в совершенно пустой Милан, когда майские праздники закончились и туристы разъехались. Такое ощущение, что я попала в такое европейское SPA (МК, № 24, 2008). — Более уместным в данном контексте было бы: курорт, курортный город. SPA для глаз — название статьи о новой модели телевизора Philips с использованием технологии фоновой подсветки Ambilight, позволяющей значительно снизить напряжение глаз, делая процесс телепросмотра более здоровым (S7. Журнал для пассажиров, № 6, 2008). — Данному контексту отвечают скорее: отдых, курорт»⁹.

Группа аббревиатур иноязычного происхождения в русском языке весьма неоднородна с точки зрения способов их заимствования, формы, структуры и семантики. Рассмотренные выше разновидности квазиаббревиатур при всех их отличиях сохраняют, тем не менее, определённое родство с аббревиатурами истинными не только в иноязычности своего происхождения, но и в принципах оформления и толкования, что даёт основание включать их в состав специализированного словаря.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Баранова Л. А. Словарь аббревиатур иноязычного происхождения. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. 320 с.

² Там же. С. 62–63.

³ The Oxford Dictionary of New Words. A popular guide to words in the news. Compiled by Sara Tulloch. Oxford — New York. Oxford University Press, 1991. 366 p.

⁴ Баранова Л. А. Указ. соч. С. 144–145.

⁵ Там же. С. 145–146.

⁶ Там же. С. 279.

⁷ Там же. С. 28–29.

⁸ Там же. С. 221.

⁹ Там же. С. 117; 280–282.

Baranova L. A.

Vernadsky Crimean Federal University, Georgievsky Medical Academy, Russia

FOREIGN ABBREVIATIONS AND QUASI-ABBREVIATIONS IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

The article is dedicated to true and sham abbreviations of foreign origin, the peculiarities of quasi-abbreviations formation both in the original language and in the process of adoption by Russian language.

Keywords: abbreviations of foreign origine; quasi-abbreviations.

Баско Нина Васильевна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

ninabasko@mail.ru

ЯЗЫК СМИ: ДИНАМИКА ЯЗЫКОВЫХ ПРОЦЕССОВ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ

В статье анализируются языковые процессы во фразеологии современных СМИ, такие, как а) заимствование фразеологизмов из английского языка; б) неологизация на русской почве, в) стилевая контаминация в медийных текстах; в) демократизация в использовании фразеологизмов в массмедиа.

Ключевые слова: массмедиа, фразеологическая единица, заимствование, неологизм, стилевая контаминация, демократизация речи.

Языковая эволюция, представляющая собой совокупность динамично развивающихся языковых процессов, в наше время получает отражение прежде всего в современных средствах массовой информации. Исследования языка СМИ позволяют ученым охарактеризовать сущность происходящих языковых процессов, определить степень их интенсивности и характер распространения.

При анализе материалов современных российских СМИ прежде всего обращает на себя внимание появление большого количества новых слов и фразеологических оборотов. Многие фразеологизмы еще не включены в толковые или специальные фразеологические словари, другие же зафиксированы в лексикографических источниках совсем недавно¹. Среди фразеологических неологизмов выделяются как иноязычные по своему происхождению единицы, так и фразеологизмы исконно русского происхождения, возникшие на русской почве. Новые фразеологизмы используются преимущественно в тематических материалах СМИ, которые отражают актуальные события в мире и в жизни современного российского общества: в политике, в государственном устройстве, в экономике и финансовом деле, в научно-технической области. Иначе говоря, новая фразеология активно используется в материалах СМИ, которые оказываются в центре интересов современного российского общества.

Рассмотрим каждый из языковых процессов, отражающих динамику развития языка СМИ в сфере фразеологии, более подробно. Процесс заимствования русским языком иноязычных фразеологических оборотов наблюдается прежде всего из американского варианта английского языка:

голубая фишка (англ. *blue chip*), дорожная карта (англ. *road map*), утешка мозгов (англ. *brain drain*), раскачивать лодку (англ. *to rock the boat*), хромая утка (англ. *lame duck*), гражданин мира (англ. *citizen of the word*), челночная дипломатия (англ. *shuttle diplomacy*), золотой парашют (англ. *golden para-*

chute), отмыть/отмывать деньги (англ. to launder money), *жирный кот* (англ. fat cat) и другие.

В наше время эти фразеологизмы (первоначально терминологического характера), благодаря их регулярной повторяемости в российских СМИ, стали узнаваемы, понятны образованной части российского населения, нередко используются в речи носителями языка, что свидетельствует об их вхождении в лексико-фразеологическую систему русского языка. Фактически новые фразеологические заимствования помогли ликвидировать «семантические пробелы» в русском языке для обозначения новых реалий и понятий, появившихся в российском обществе на рубеже столетий в связи с проведением общественно-политических преобразований и реформированием российской экономики в направлении рынка. Материалы Национального корпуса русского языка (НКРЯ) подтверждают, что фразеологические заимствования касаются важнейших сфер жизни и деятельности людей в современном глобальном мире: экономики, бизнеса и финансов, политики, науки и техники.

Основным способом освоения английских фразеологических оборотов русским языком является фразеологическое калькирование — процесс, при котором устойчивое словосочетание (фразеологическая калька) возникает в результате пословного перевода иноязычного фразеологизма:

citizen of the word — гражданин мира; *blue chip* — голубая фишка; *brain drain* — утечка мозгов; *golden parachute* — золотой парашют; *lame duck* — хромая утка.

«Первоначально заимствованные фразеологизмы функционируют в русском языке исключительно в терминологической сфере и остаются понятными лишь специалистам в конкретной области экономики, финансов, политики, науки, техники, искусства. По мере роста их употребительности расширяется сфера их функционирования: фразеологизмы-термины проникают в общелитературный русский язык. Посредником в этом языковом процессе оказываются российские СМИ, являющиеся проводником новых заимствованных фразеологизмов в русский язык. Следует отметить, что заимствования из английского языка являются отражением общего процесса языковой глобализации. Освоение заимствованных фразеологизмов русским языком и другими национальными языками свидетельствует о формировании на рубеже XX–XXI веков интернационального фразеологического фонда»².

Другим важным языковым процессом, определяющим динамику развития в сфере фразеологии и получившим яркое отражение в языке СМИ, является активная неологизация фразеологических оборотов на исконно русской почве. Возникшие непосредственно в русском языке, они активно употребляются в речи современников, используются в материалах СМИ, ориентированных на массовую аудиторию и отражающих особенности

коммуникации рядовых носителей русского языка. Приведём примеры фразеологических оборотов исконно русского происхождения:

бежать впереди паровоза ‘опережать естественный ход событий’, закручивать гайки ‘повышать требования, ужесточать порядок’, в одном фланкене ‘одновременно’, белый и пушистый ‘об идеальном, лишённом недостатков человеке’, в сухом остатке ‘в итоге, в окончательном результате’, в шоколаде ‘в состоянии полного материального благополучия и успеха’, вызывать аллергию ‘порождать неприятие кого-либо или чего-либо, отвращение’, держать на коротком поводке кого-либо ‘под контролем, под наблюдением’, зачищать/зачистить поляну ‘устранять конкурентов’, как раб на галерах работать, пахать ‘тяжело, изнурительно (о работе)’, перекрывать/перекрыть кислород ‘ лишать кого-либо возможности действовать; препятствовать какой-либо деятельности’, разбор полётов ‘анализ результатов деятельности — успехов и неудач’.

Все фразеологические неологизмы исконно русского происхождения, используемые в российских СМИ, объединяет то, что метафорические образы, положенные в основу их семантики, прозрачны и понятны. Это объясняется наличием в их структуре слов-компонентов, называющих реалии сегодняшнего дня, современной действительности. Источники появления новых фразеологизмов, сфера их функционирования, из которой они перешли в общеупотребительную речь, разнообразны: авиация, медицина, химия и др. Первоначально фразеологический оборот возникает в речи конкретного носителя языка как яркое образное выражение, характеризующее лицо, предмет, ситуацию. Оценив меткость и яркость этого выражения, его начинают использовать другие люди, и новое образное выражение речи становится популярным. С того момента, как оно появляется в телепередачах или на страницах газет, начинается новый этап его жизни в языке — образное выражение становится узнаваемым, известным и употребительным в речи носителей языка. Останутся ли новые фразеологические обороты в русском языке — покажет время, ведь процесс образования новых языковых единиц — постоянно действующий. В каждую эпоху возникают недостающие в языке обозначения, в том числе и фразеологизмы, но некоторые из них не выдерживают проверки временем и уходят из языка. Например, согласно данным Национального корпуса русского языка, заметно снижается частотность употребления таких фразеологизмов, как *в поте лица* (работать, трудиться), *за тридевять земель* (быть, находиться), *засучив рукава* (работать, трудиться), *непочатый край* (дел, работы), *полон рот* (забот, хлопот) и др. Наблюдения над функционированием фразеологических неологизмов русского происхождения в СМИ показывают, что они употребляются преимущественно в материалах, связанных с социально-политическими или экономическими событиями. Возможно, живой интерес российского общества к происходящему в мире и в стране побуждает журналистов к использованию эмоционально-экспрессивных

ресурсов языка вместо традиционной, строго регламентированной формы подачи информации.

В этом отношении отчётливо прослеживается ещё один языковой процесс в современных СМИ в сфере фразеологии — бросающаяся в глаза стилевая разнородность используемых фразеологизмов в одном и том же медийном тексте. Она выражается в одновременном использовании, с одной стороны, фразеологии книжной речи (фразеологизмы публицистического стиля, стандартные газетные штампы, фразеологизмы терминологического характера, относящиеся к научному и официально-деловому стилям), с другой стороны, в использовании в том же медийном тексте фразеологизмов, свойственных обиходной разговорной речи, сближающейся с просторечием и даже жаргоном. Остро дискуссионная, актуальная в социальном плане проблематика современных медийных текстов, прежде всего авторских, как бы допускает возможность для автора проявить свою индивидуальность и использовать самые разнообразные по стилю фразеологические обороты. Об этой особенности современного медийного текста подробно пишет профессор В. Г. Фатхутдинова, называя этот языковой процесс «стилевой контаминацией». «Исследователи медиатекстов, обозначая четкие границы публицистического дискурса, вынуждены признавать факты смешения в нём разных функциональных стилей, в результате которого речевые произведения становятся шире и разнообразнее по своим функциям и языковым средствам, поскольку вбирают в себя особенности других языковых стилей. Данное явление интерпретируется как стилевая контаминация»³.

Согласно теории стилистики, функциональные стили, сосредоточенные в книжной речи и выражющие информацию интеллектуального содержания (научная, общественно-политическая, официально-деловая), кодифицированы, каждый из них обладает специфическими чертами, что предполагает отбор и особую организацию речевых средств, присущих определённому функциональному стилю. И лишь литературно-художественный стиль (стиль произведений художественной литературы) отличается многостильностью — использованием языковых средств разных стилей, включая языковые единицы разговорной речи, а также широким проявлением индивидуальности автора. Наши наблюдения над современными медийными текстами показывают, что многостильность, стилевая контаминация (по Фатхутдиновой) в сфере фразеологии, синтез книжной фразеологии и фразеологии разговорной речи, стилистически нейтральных и эмоционально-экспрессивных фразеологических оборотов в пределах одного медиатекста становится типичным языковым явлением в массмедиа, прежде всего в публичных выступлениях общественно-политических деятелей. В качестве примера можно привести короткий фрагмент статьи «Сергей Лавров: Запад хотел „взять нас на понт“» с подзаголовком «Глава МИД РФ рассказал, как поменялись

отношения между Россией и Западом» из газеты «Коммерсантъ». Далее приводим фрагмент из статьи:

Конфликт на Украине стал следствием проводимой последние 25 лет политики Запада по укреплению собственной безопасности в ущерб другим, 19 ноября заявил глава МИД РФ Сергей Лавров на правительстенном часе в Госдуме. Он добавил, что попытки «свалить вину» за украинский кризис на Россию «бесперспективны». «Задолго до украинского кризиса висело в воздухе ощущение, что наши отношения с Западом приближаются к моменту истины», — сказал глава МИД РФ. — Было ясно, что откладывать до бесконечности проблемы на потом не получается». По словам господина Лаврова, вместо того, чтобы поддерживать «подлинное партнерство», Запад выбрал вариант «бить горшки». В частности, он упрекнул западных партнеров, заявив, что они «переступили собственные принципы демократической смены власти, поддержали экстремистов» на Украине. «Как говорят хулиганы, хотели „взять нас на понт“, заставить нас и русскоязычных на Украине проглотить унижения», — заметил Сергей Лавров⁴.

Широкое использование в медийных текстах разных в стилистическом плане речевых средств сближается с таким языковым процессом, как демократизация языка, граничащим с его вульгаризацией. Это выражается в активном использовании в материалах современных СМИ фразеологизмов стилистически сниженного характера — жаргонного и даже арготического. В качестве примера можно привести такие фразеологические обороты, как

бред сивой кобылы, вешать всех собак на кого-либо, пустить кому под хвост, закатать в асфальт, катить бочку на кого-либо, качать права, вешать лапшу на уши, брать/взять на понт, фильтровать базар, отделять мух от котлет, на халяву, послать подальше и другие.

Наблюдается явление, когда стилистически сниженная, жаргонная фразеология и лексика перемещаются из своей социальной среды в медийные тексты других жанров, в которых ярко проявляется экспрессия: газетные, радио- и телевизионные репортажи, публичные выступления общественных и политических деятелей, политические дискуссии. То обстоятельство, что значение жаргонизмов, используемых в медийных текстах, не объясняется, не нуждается в «переводе» на общелитературный язык, говорит о том, что они «если еще и не вошли, то уже ворвались в речевой обиход образованного общества»⁵.

Многие лингвисты видят в этом явлении отражение социокультурных изменений в российском обществе. Профессор МГУ им. М. В. Ломоносова В. Елистратов, доктор культурологии, констатирует постсоветскую легализацию «сниженного языка» и делает вывод о регулярности этого явления, называя его «варваризацией, сопровождающей конец всякой стабильной эпохи»⁶. Известный же российский лексикограф профессор Г. Н. Скляревская придерживается иной точки зрения, считая, что «кризисные состояния языка, вызванные кризисом общества (а это несомненно так), свидетельствуют об активности адаптационных меха-

низмов языковой системы, её способности к саморегулированию, подобно тому как внешние проявления болезни, которые воспринимаются как сама болезнь, в действительности являются реализацией приспособительных, защитных сил организма»⁷. В этом вопросе нам ближе более оптимистичная позиция профессора Г. Н. Скляревской.

В заключение отметим, что выше названные языковые процессы в сфере фразеологии, получившие яркое выражение в языке современных российских СМИ (заимствование, неологизация на русской почве, стилевая контаминация, демократизация), не являются характерными лишь для русского языка, а свойственны также и другим языкам.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Жуков А. В., Жукова М. Е. Словарь современной русской фразеологии. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2015. 416 с.

² Баско Н. В. Фразеологические заимствования в контексте глобальных процессов (на материале современных российских СМИ) // Русский язык — язык науки, культуры, коммуникации. Материалы юбилейной международной научно-практической конференции, посвященной 6-летию со дня основания первого в России подготовительного факультета для иностранных учащихся 7 ноября 2014 года. Институт русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова. В 2 т. Т. 2. М.: Издательство «Перо», 2015. С. 205.

³ Фатхутдинова В. Г. Контаминация функциональных стилей в газетном медиатексте // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного». Москва, филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 26–28 ноября 2015 г. М.: МАКС Пресс, 2015. Вып. XVI. 728 с. С. 625.

⁴ «Сергей Лавров: Запад хотел «взять нас на понт». Глава МИД РФ рассказал, как поменялись отношения между Россией и Западом // Коммерсантъ. 22.11.2014. <http://www.kommersant.ru/doc/2617584>.

⁵ Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. 3-е изд., испр. и доп. СПб.: Златоуст, 1999. С. 63.

⁶ Королева М., Северская О. Говорим по-русски // Радио «Эхо Москвы». <http://www.echo.msk.ru>. 30.11.2014.

⁷ Скляревская Г. Н. Слово в меняющемся мире: русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы // Исследования по славянским языкам. № 6. Сеул, 2001. С. 200.

Basko N. V.

Lomonosov Moscow State University, Russia

LANGUAGE OF MASS MEDIA: DYNAMICS OF LANGUAGE PROCESSES IN THE PHRASEOLOGY

The author analyses the dynamics of language processes in the phraseology of modern media, such as (i) active borrowing of idioms from English, (ii) active neologization on the basis of Russian language, (iii) stylistic contamination in the media text, (iv) democratization in the usage of idioms in mass media.

Keywords: mass mediaæ phraseological unit; linguistic borrowing; neologism; stylistic contamination; democratization of speech.

**Беданокова Зулейхан Кимовна,
Кохужева Зарема Кимовна**

Адыгейский государственный университет, Россия

bedan23@mail.ru

ПАРАДОКСЫ СОЧЕТАЕМОСТИ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ЭВОКАТИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ФОРМЫ В ДИСКУРСЕ РЕКЛАМЫ

Анализ рекламных текстов, в которых появляются фразы-соединения семантически не связанных компонентов, показывает, что это обусловлено pragматической целью. Языковая эвокативная форма определяется связью семантики фрейма слогана и фрейма рекламируемого бренда и построена на их блэндинге. В результате одно из таких слов обретает новый смысловой оттенок. Появление слова иного семантического фрейма влияет на смысл второго компонента сочетания. Происходит контаминация двух семантических пространств, не имеющих изначально ассоциативных связей.

Ключевые слова: рекламный дискурс, языковая эвокативная форма, семантическая несочетаемость.

С точки зрения Ч. Филлмора, исходный набор данных любой теории, предназначенной для объяснения семантической структуры естественного языка, должен включать: множество засвидетельствованных и возможных языковых форм; контексты или окружения, в которых эти языковые формы реально представлены или могут быть представлены; множество интуитивных суждений об этих формах, реализованных в соответствующих контекстах¹.

Выделяя категорию эвокативности, нельзя не отметить, что наиболее рельефно эта категория проявляется в рекламе, которая дает и множество форм (типов), и множество контекстов употребления эвокативной языковой формы (далее — ЭЯФ) так же, как и множество суждений, колеблющихся между просто интуитивными и научно-интуитивными толкованиями тех или иных контекстов, типов и средств выражения ЭЯФ. Мы попытаемся на примере сематической коллизии или парадоксов сочетаемости показать реализацию эвокативности в пространстве рекламной коммуникации.

Среди работ, посвященных лингвистическому анализу рекламы (наряду с посвященными «обучению рекламному делу», созданию «эффективной рекламы» и «стратегии успешной рекламы»), встречаются и те, которые обращают внимание на эвокативную сущность рекламного дискурса. Однако еще нет специального исследования, посвященного именно эвокативной стороне рекламного дискурса. Эвокативность представляет собой свойство определенной знаковой формы (ЗФ) вызывать особую интерпретативную деятельность со стороны реципиента, фактически принуждая интерпретатора к созданию нового, интегрального плана содержания интерпретируемой языковой формы, требуя дополнительного когнитивного усилия по формированию (идентификации)

дополнительных смыслов, и созданию интегрального СМЫСЛА. Такая интерпретативная деятельность предполагает *анализ формы*, которая становится основой синтеза содержания (СМЫСЛА). На уровне языковой семантики механизм эвокативности (эвокативной интерпретации) проявляется, например, при восприятии полисемантов, омонимов и особенно энантиосемантов («Займи денег»). Элементарной эвокативной формой является многозначное слово либо омоним, так как эвокативность этих единиц состоит в том, что их референтность не ясна вне контекста употребления, соответственно не ясен их СМЫСЛ.

Тем не менее рекламная форма всегда рассматривается как значимая составляющая успешной рекламной коммуникации: «Рекламная идея — это художественный способ воплощения рекламной стратегии; это может быть хорошо запоминающийся и притягательный рекламный образ, персонаж, сюжетный ход или слоган, помогающие более эффективно представить потребителю информацию, которая была признана главной на этапе разработки творческой рекламной стратегии. Короче говоря, рекламная стратегия задает информационную суть рекламного обращения, а рекламная идея облекает ее в интересную, красивую форму»².

Таким образом, *идея* рекламной формы — это *форма плана содержания* рекламного знака, «суть рекламного обращения» — это *субстанция плана содержания* рекламного сообщения. Обычно субстанция плана содержания в большей степени связывается с информативной («рационалистической») рекламой, выраженной, как правило, вербальной информацией (рекламным текстом), а невербальная (рекламные изображения, музыка) называется «проекционной рекламой»³. Однако такое деление более чем условно. Как мы уже отмечали, текст и изображения (а также музыка, ритмика, тембр голоса, имидж актера) могут не только дополнять друг друга, но и благодаря своему взаимодействию создавать фасцинативный эффект рекламы.

ЭЯФ существуют на всех уровнях системы языка-речи: фонетическом (графическом), морфологическом, словообразовательном, лексическом, фразеологическом, текстовом и речеактивном (дискурсивном). Ранее были рассмотрены манифестации языковой эвокативности и разноуровневые ЭЯФ на материале рекламного дискурса среди других эвокативных речевых жанров⁴. Они были представлены на основе нашего экспериментального материала и с использованием примеров из работ отечественных лингвистов. Таким образом, на данном этапе решаются две задачи: 1) представить различные точки зрения на предметный материал и 2) провести параллели между рассматриваемыми подходами к языковым фактам и представленной нами концепцией эвокативности.

Итак, рассматривая уровневые средства воплощения фасцинативных эвокативных форм, начнем с формы плана выражения — семанти-

ческих презентаций, точнее — с семантической коллизии, рассчитанной на поверхностную атракцию суггестивных ЭЯФ.

Парадоксальность и эпатаж аудитории достигается приемом, который, казалось бы, можно назвать «контрэвокативным», приближающимся к абсурдным («Хорошо, если вас полюбят носороги, но еще лучше, если вы полюбите майонез в тюбиках»; «Самолет хорошо, пароход хорошо, олени хорошо, а „Комсомолка“ лучше!»; «Это повкуснее пистолета!» (шоколад фабрики «Россия»); «Би Лайн GSM» — он и в Африке «Би Лайн GSM»⁵). Этот приём построен на семантическом рассогласовании двух элементов. Однако, как было отмечено, эвокативность не следуем отождествлять с нарушением закона семенного согласования⁶, так как эвокативные смыслы могут соединять «несоединимое» (ср. оксиоморон и т. п.) по принципу парадокса. Эвокативность, как всегда, заключается в поставленной перед реципиентом задаче найти связь между этими элементами, завлекая его в людическую эвокативную интерпретацию.

В сегодняшних рекламных текстах появляются фразы-соединения семантически не связанных компонентов. Их эвокативность обусловлена связью семантики фрейма слогана и фрейма рекламируемого бренда и построена на их блендинге: «Обыкновенное немецкое аптечное качество» (Гриппостад-С — средство от гриппа), «Для правильных бутербродов!» (Сыр «Походный»), «Фруктовое йогуртное удовольствие» (Йогурты Campina Fruttis), «Молочные реки, фруктовые берега» (Fruttis), «Унесенные взгляdom» (LG, plasma, LCD TV плазменные панели и телевизоры), «Звездное настроение» (салоны красоты и студии загара «Место под солнцем»), «Продвинутое пиво» (пиво «Клинское»), «Живительное пиво» (пиво «Очаково»), «Артритивит. Живые витамины для ваших суставов» (витамины «Артритивит»).

«Полезное удовольствие» (Творожный крем-сыр Rama Creme Bonjour), т. е. крем-сыр Рама не только необыкновенно вкусный, но ещё и очень полезный. Это, своего рода, два в одном. Игра с сочетаемостью в данном случае основана на предназначении рекламируемого товара: доставить удовольствие и оказать пользу.

«Dove. Шёлковый шоколад» (шоколад Dove), т. е. шоколад Dove нежный, как шелк, и просто тает на языке. «Ореховое безумие» (шоколадные батончики Сникерс), т. е. в шоколадном батончике Сникерс столько орехов, что вы просто не поверите своим глазам.

Таким образом, копирайтеры присваивают словам весьма своеобразные эпитеты. Помимо несочетающихся эпитетов рекламисты пользуются целыми выражениями, играющими с семантической сочетаемостью. Зачастую таким образом рекламисты расширяют рамки олицетворения как тропа, тем самым повышая атtractивность рекламируемого продукта. Одушевление для многих рекламистов означает и усиление ценности товара. Происходит инвокация бренда, он не толь-

ко становится равным человеку, но и превосходит его, мифологизируясь, превращаясь в тотем⁷.

Большая роль в этом процессе отводится нестандартному метафорическому эпитету: «Доходчивый банк» (Импэксбанк), «Магазины здравого смысла» («Техносила»), «Добрый продукт. Для добрых людей» (колбаса «Добрый продукт»), «Полезный сон для Ваших зубов» (Зубные пасты Blend-a-med), «Рожденный свободным» (автомобиль Ленд Ровер Фрилендер (LandRoverFreelander), «Рожденный аристократом» (автомобиль «Ровер»), «Оборотистый малый» (минифургоны Renault Kangoo), «Завидный темперамент» (автомобиль Renault Megane).

Как видим из примеров, большую роль в производстве эвокативных слоганов играет ревокация — использование прецедентных текстов. Однако прецедентность эта не авторская, а фразеологическая, построенная на речевых клише. Такую прецедентность Э. Бенвенист назвал «делоктивностью», когда на базе существующей речевой фраземы образуется новая единица, производная от «прецедентной локуции»⁸.

Семантическая коллизия осуществляется также за счет тавтологии, иногда осложненной метафорой или олицетворением: «Добрый продукт. Для добрых людей» (колбаса «Добрый продукт»); «Живое мороженое из живого молока» (продукция компании «Талосто»), т. е. «живой» — делается из свежих продуктов. «Одежда с финским акцентом» (Finn Flare). Здесь олицетворение используется для того, чтобы указать на место производства данной продукции.

Как отмечает Т. Б. Ганеев, «парадокс заключается в том, что элемент системы, имея свои внутренние качества, имеет другие внешние качества. В тавтологичном сочетании один элемент представляет собой субъект суждения, а другой — предикат. Фраза *Работа — это работа* вполне содержательна. Парадоксальность „пустой“ содержательной фразы возникает за счет позиции одного из членов. Предикат в тавтологии богаче субъекта за счет признаков, описывающих субъект. Это явление можно назвать „парадоксом тавтологии с бинарной структурой“. Например, изречение из Бхагаватапураны *Jiivo jiivasya jiivanam* (Жизнь есть жизнь жизни) при внешней тавтологичности несет новую информацию, причем поле для истолкования достаточно широкое: „Жизнь порождает жизнь через жизненную силу. Суть жизни в жизненности жизненной силы и т. д.“»⁹.

Другой распространенный способ расширения сферы олицетворения — нарушение логической сочетаемости глагола и существительного: «КАМАЗ. Танки грязи не боятся!» (Грузовики КАМАЗ), «Банк, с которым легко общаться» (банк BSGV), «Kronemark. Пылесос, который лечит» (встроенные пылесосы Kronemark (Кронемарк), «Наполняет жизнь качеством» (техника от торговой марки Whirlpool (Вирпул).

«Если Дарвин был прав, другие автомобили просто вымрут» (автомобили Мицубиси Аутлендер). Слоган, на наш взгляд, очень удачен

и оригинален, благодаря своей эвокативности. Ссылка на Чарльза Дарвина и его теорию «естественного отбора» не кажется слишком педантичной или неуместной, а наоборот, звучит весьма остроумно. Интерпретатору предоставляется право на эвокативное усилие и ряд импликаций, чтобы связать два логически как бы внеположенных фрейма.

«Артровит. Сустав почистит, смажет, оживит» (Артровит, пищевая добавка для укрепления опорно-двигательного аппарата). Использование целого ряда однородных глаголов создаёт впечатление, что «Артровит» — это некая машина или некий механизм для укрепления наших суставов.

В рекламных слоганах часто нарушается смысловая сочетаемость между наречием и глаголом: «Пейте витамины грамотно» («Алфавит»), «Сантимин. Худеем с умом» (средство для похудения Сантимин (Santimin)), «Актилайф. Живи активно» (кисломолочный напиток Актилайф Био), «С мороженым „Инмарко“ живи легко и ярко!» (мороженое «Инмарко»), «Надо жить играючи» (бытовая техника Moulinex (Мулинекс), «Когда вкусно по-настоящему» (Calve), «Фуже. Все по вкусному... Все с любовью...» (конфеты «Фуже»), «Линда. Вкусно жить легко» (колбасы и деликатесы из мяса птицы «Линда») и т. д.

Очень часто копирайтеры нарушают смысловую сочетаемость между существительными: «Новая форма мягкости» (водка «Мягков»); «Витамины моего успеха» (витамины Лайнуса Поллинга); «Солнечный мир здоровья!» (поливитамины «Сана-Сол»); «Здоровье на отлично!» (мультивитамины Компливит-Актив для школьников); «Стиль чистоты» (магазин «Аней»); «Родина низких цен»; «Территория низких цен» («Эльдорадо»); «Эрмигурт. Вкус с отличием!» (йогуртные продукты «Эрмигурт»); «Вкус традиций» (Сметана «Домик в деревне»); «Помощник Вашего Здоровья» (йогурт «Чудо»); «Свободу удовольствию!» (творог «Данон Даниссимо»); «Данон. Волшебный вкус здоровья» (йогурт Данон (Danone)); «Настроение праздника» (торт-мороженое от «Метелицы»); «Гений чистоты» («Пемолюкс»); «Круг моих улыбок» (стоматологическая клиника George Dental Group); «Технологии спокойствия» («Росгосстрах»); «Техника интеллекта» (Ситроникс (Sitronics), российская марка бытовой техники и электроники); «Техника уюта» (Binnatone (Бинатон), торговая марка мелкой бытовой техники); «Полное собрание развлечений» (универсальный плеер LG); «Нежность в твердом переплете» (шоколады Nestle); «Каруна. Вкус желаний», «Вкус здоровья» («Золотая семечка»); «Виспа. Вкус нежности» (пористый шоколад «Виспа»); «Все оттенки твоих желаний» (губная помада Bourjois Rouge Connection); «Zengo. Красота в удовольствие» (салон красоты Zengo); «Shauma. Красивая победа над перхотью» (шампунь Шаума от перхоти 2 в 1); «Песня болезни будет недолгой» (лекарство «Доктор Мом»); «Фруже. Конфета из высшего света!»

С точки зрения рекламного маркетинга принцип коллизии семантических фреймов эффективен при выходе еще одного товара на рынок, уже заполненный подобной продукцией¹⁰. В таком случае перед рекламистами встает сложная задача: при практически стопроцентном подобии найти то рациональное зерно, «изюминку», которые помогут товару хоть немногого выделиться среди таких же. Вот пример удачного использования игры с сочетаемостью слов. В своей книге «Мастерская рекламного текста» английский практик Аластер Кромптон рассказывает о создании рекламного текста для «Рай вит». Когда ржаные хлебцы вышли на британский рынок, тот уже был заполнен другими хлебцами, обладавшими своими собственными достоинствами. Чтобы обеспечить продвижение товара, А. Кромптону пришлось прибегнуть к следующему приему. Он взял несколько последних фасонов платьев от ведущего лондонского модельера, в которых топ-модели действительно неотразимы, и над каждым фасоном платья поставил следующий заголовок: «Нравится? «Рай вит» поможет вам их носить». Вот что пишет по этому поводу сам А. Кромптон: «Я знаю, что один из возможных способов создания хорошего заголовка — это коллизия слов. Под этим имеется в виду постановка рядом слов, которые никогда раньше вместе не стояли. Затратьте на обдумывание проблеме несколько дней, и мозг сможет неожиданно выдать точную, верную фразу: «Война с дюймами. „Рай вит“ желает вам победы». Здесь уместно вспомнить слова Уинстона Черчилля: «Реклама объединяет в плодотворный брачный союз такие вещи, которые при других обстоятельствах просто не сошлись бы друг с другом»¹¹. Вот так просто и образно можно проиллюстрировать эвокативную природу рекламы.

Заметим, что ряд вышеперечисленных примеров можно рассматривать не только как лексическую несочетаемость, но и как генетивную метафору. Она, как известно, соединяет слова, не имеющие тенденции к сближению вне метафорических отношений¹². В результате одно их таких слов обретает новый смысловой оттенок. Появление слова иного семантического фрейма влияет на смысл второго компонента сочетания. Происходит контаминация двух семантических пространств, не имеющих изначально ассоциативных связей.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. М., 1988. С. 52–92.

² Пирогова Ю. К., Паршин П. Б. Рекламный текст: семиотика и лингвистика. М.: Международный институт рекламы, Издательский дом Гребенникова, 2000. С. 67.

³ Там же. С. 67.

⁴ Беданокова З. К. Эвокативность рекламного текста. Когнитивно-семиотические характеристики сложных семантических форм / науч. ред. С. В. Ильясова. Майкоп: Изд-во «Магарин О. Г.», 2016. 320 с.

⁵ Курганова Е. Б. Семиотика рекламного текста // Теория и практика рекламы. Учебник / под ред. В. В. Тулупова. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2006. С. 350–362.

- ⁶ Гак В. Г. Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.
С. 272.
- ⁷ Леви-Стросс К. Первобытное мышление. М.: Республика, 1994. 384 с.
- ⁸ Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974. 446 с.
- ⁹ Ганеев Б. Т. Противоречия в языке и речи. Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. С. 271.
- ¹⁰ Бердышиев С. Н. Рекламный текст: Методика составления и оформления. М.: Дашков и К., 2008. 252 с.
- ¹¹ Кромтон А. Мастерская рекламного текста. М.: Довгань, 1998. 243 с.
- ¹² Баранов А. Н. Дескрипторная теория метафоры. М.: Языки славянской культуры, 2014. 632 с.

Bedanokova Z. K., Kokhuzheva Z. K.

Adyghe State University, Russia

PARADOXES OF COMPATIBILITY AS A KIND OF AN EVOCATIVE LANGUAGE FORM IN AN ADVERTIZING DISCOURSE

The article investigates advertizing texts with phrase connections of semantically not connected components, that is caused by the pragmatical purpose. The language evocative form is defined by communication of semantics of a frame of a slogan and a frame of the advertised brand, and is constructed on their blending. As a result one such words takes a new semantic shade. The emergence of the word belonging to other semantic frame influences on the meaning of the second component in a combination. There is a contamination of two semantic spaces, which don't have initially associative communications.

Keywords: advertizing discourse; language evocative form, semantic incongruity.

Богачева Галина Фёдоровна

*Государственный институт русского языка
им. А. С. Пушкина, Россия*

ms.galbo@mail.ru

АБСОЛЮТНАЯ ЦЕННОСТЬ СЛОВА КАК БАЗОВЫЙ СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ЛЕКСИКОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ

Доклад посвящён роли абсолютной ценности (АЦ) слова как базового параметра лексикологического словаря. АЦ слова — ключевой блок его значения — определяет его отношение с единицами лексической системы и сочетаемость. Этим свойством определяется то, что если состав параметров какого-либо словаря может меняться, то такой параметр, как АЦ, остается неизменным в любом словаре, существуя либо явно, как отдельный параметр (в объяснительных словарях), либо скрыто, не входя в число параметров (в демонстрирующих словарях).

Ключевые слова: абсолютная ценность слова, словарь, параметр словаря.

Для того чтобы определить роль абсолютной ценности слова в строении лексикологического словаря, прежде всего следует определиться с самим понятием «лексикологический словарь». Несмотря на некоторую непривычность данного словосочетания, очевидно, что лингвисту его содержание должно быть интуитивно понятно. Множество лингвистических словарей совершенно явно подразделяется на два больших блока: тот, в рамках которого лексические единицы рассматриваются с позиций лексикологии, с точки зрения лексического уровня языка, и тот, в котором интерпретация заголовочных единиц производится с ориентацией на свойства, обусловленные их принадлежностью к иным уровням языка. Словари, относящиеся к первой из названных групп, мы и называем лексикологическими, т. е. такими, в которых заголовочные единицы (слова, ЛСВ, синонимические ряды, антонимические пары, эквонимические ряды, гипо-гиперонимические цепочки, идеографические группы, семантико-деривационные объединения и т. д.) рассматриваются как элементы лексической системы. Все прочие словари (такие, например, как словообразовательные, орфографические, орфоэпические, грамматические, морфемные, обратные и т. д.) относятся к нелексикологическим, поскольку рассматривают слова как единицы других систем языка (фонетическая, грамматическая, словообразовательная и т. д.). Ср. в связи с этим давнее замечание Ю. Н. Карапулова об «ословаривании» (т. е. о словарном описании в силу его простоты, исчерпываемости и удобства пользования им) результатов исследований, касающихся других уровней языковой системы, чем, в числе прочих причин, и объясняется появление такого рода словарей¹. Объективности ради следует также отметить появление в последнее время словарей «межуровневых», рассматривающих как лексические свойства слова,

так и свойства, «привнесённые» иными системами языка (таков, например, «Толковый словообразовательный словарь русского языка» А. И. Ширшова)².

Определившись с понятием лексикологического словаря, обратимся к абсолютной ценности слова (далее — АЦ). Данный термин используется в концепции значения слова, предложенной и разработанной В. В. Морковкиным³ и специально ориентированной на словарную интерпретацию лексических единиц. В рамках названной концепции значение слова (лексической единицы) образуется из трёх взаимосвязанных информационных блоков: абсолютной ценности, относительной ценности и сочетательной ценности. В самом большом обобщении АЦ — это информация о денотате; относительная ценность — информация о системных отношениях слова с другими словами языка и некоторых его статусных характеристиках, а сочетательная ценность — информация о способности слова сочетаться с другими словами (о его лексической и синтаксической сочетаемости). АЦ — «содержательный центр значения, его становой хребет. *Все другие информационные части, входящие в значение, производны от него, поскольку образуются на его основе* (курсив наш. — Б. Г.). Поэтому рассматриваемый информационный блок составляет абсолютную ценность слова»⁴.

В словарях объяснительного типа, т. е. таких, где АЦ слова эксплицируется в вербальном семантизирующем отрезке (толковании) и где такие семантизирующие отрезки являются отдельным параметром словаря, роль АЦ как основного структурного элемента словаря (словарной статьи) особенно наглядна. Само толкование, которое, как известно, можно интерпретировать как набор сем (семантические компоненты и т. п.), своим семенным содержанием обуславливает появление в словарной статье того или иного параметра, связанного с толкованием на системном уровне. Так, в толковом словаре толкование в состоянии породить такие параметры, как а) синонимы и антонимы (которые обычно по традиции приводятся в его завершении и внешне выглядят как его часть, ею, по сути, не являясь; приём используется практически во всех классических словарях русского языка, поэтому, в силу широкой известности этих словарей, мы их здесь не перечисляем); б) сочетаемостные возможности толкуемого слова (как в виде оправдательных словосочетаний, так и в виде иллюстративных предложений; присутствуют в большинстве русских толковых словарей); в) представление фразеологических единиц (в которых ясную роль сыграла семантика описываемого слова; в большинстве русских словарей); г) возможности регулярной модификационной и транспозиционной деривации (в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой) и т. д. В объяснительном синонимическом словаре описание синонимических рядов также строится прежде всего на сравнении АЦ входящих в ряды слов, т. е. на предъявлении

сходств и различий семных наборов каждой из составляющих ряд лексических единиц. Иначе говоря, несмотря на то что главным в синонимическом словаре является параметр синонимии, без обращения к параметру АЦ (выраженной в семантизирующем тексте) реализация интерпретации синонимических рядов выглядит неосновательной. В упоминавшемся выше «Толковом словообразовательном словаре» А. И. Ширшова цель автора представить наглядно семантико-словообразовательные связи слов (основной, порождающий параметр словаря) была бы нереализуемой без опоры на АЦ, поскольку наиболее чётко такие связи предстают именно при сравнении толкований родственных слов и выяснении их общих семантических областей и тех частей АЦ, которые утратились или добавились в процессе словообразования. Объяснительный словарь толково-сочетаемостного типа, как видно из его названия, имеет два основных параметра: сочетаемость и АЦ, и один параметр без другого в таком типе словаря существовать не могут — семы, составляющие толкование, порождают сочетаемостные ряды, а сами сочетаемостные ряды, в свою очередь, своим лексическим наполнением обогащают АЦ, представленную в толковании, как правило, лишь в её ядерной, сигнификативной части, не говоря уже о том, что сами являются основой для определения АЦ. И без опоры на АЦ сочетаемостный словарь немедленно превратится в более или менее систематизированную коллекцию сочетаний. Иными словами, в объяснительном словаре любое свойство слова, принадлежащее к относительному или сочетательному блоку его значения, обязательно прямо или косвенно выводится из его АЦ, представленной в толковании. Мало того, в определённой мере АЦ может влиять и на нелексикологические параметры, такие, как, например, грамматические ограничения на употребления тех или иных форм заголовочных слов, например: *петь ... 5.0. зд. несов., 1 и 2 л. не употр.* ‘Издавать характерные, обычно мелодичные, приятные для слуха звуки... (о птицах, реже о животных, насекомых)’⁵, — «привязка» АЦ данного ЛСВ к птицам, животным и насекомым автоматически влечёт за собой включение ограничительного грамматического параметра.

Если обусловленность конструирующих параметров словаря абсолютной ценностью слова в объяснительных словарях достаточно очевидна, то в отношении демонстрирующих словарей могут возникнуть сомнения. Главной особенностью словаря демонстрирующего типа является, во-первых, отсутствие вербальных семантизирующих отрезков и, во-вторых, интерпретация содержания словаря простой демонстрацией рядов заголовочных единиц, либо их особой группировкой, через сочетательные отрезки и т. д. Иными словами, АЦ в словарях этого типа в качестве отдельного, явно выраженного параметра не присутствует. Значит ли это, что она никак не влияет на качественные характеристики основных параметров демонстрирующих словарей и её область — это ис-

ключительно объяснительная лексикография? Разумеется, нет — просто демонстрирующее словарное описание предполагает, естественно, иную интерпретацию информационных характеристик слова и прежде всего АЦ.

Начнём с очевидного примера — тематических и/или идеографических словарей. Сам принцип группировки лексики в таких словарях — лингвологический по преимуществу (и это их основной конструирующий параметр) — прямо отсылает нас к области АЦ — только здесь уместно говорить не столько об АЦ отдельного слова, сколько об АЦ многих, близких в том или ином отношении, единиц. В этом случае можно предположить, что строение групп главным образом базируется на интегральной части семантики составляющих их единиц, оставляя дифференцирующие признаки как бы вне поля зрения (если словарь, конечно, не предусматривает способов «намекнуть» на их наличие у членов групп). Степень совпадения интегральных частей АЦ составляющих группу единиц может быть разной: ядерные части АЦ могут полностью совпадать или совпадать частично и этот факт может повлиять на расположение единиц в пределах группы, их дальнейшее разбиение на подгруппы и т. п. В любом случае именно такие совпадения и являются основанием формирования групп, ср.: *животное — зверь — зверёк — зверушка / зверюшка — зверёныш — зверё — животина — скотина — скотинка* (интегральная часть многих АЦ — ‘живое существо, представитель фауны’ — и есть смысловая основа группы, её «цементирующий состав», в том числе влияющий и на последовательность представления единиц; приведённый здесь ряд лексических единиц — извлечение из Русского тематического словаря, выпуск «Мир животных», группа «Животное как таковое», работа над которым в настоящее время ведётся в Институте русского языка им. А. С. Пушкина).

Другой вариант демонстрирующего словаря — показ заголовочных единиц в сопоставлении, сопровождающейся иллюстративной частью, в которой раскрываются сходства и / или различия сопоставляемых единиц. Такой принцип использован, например, М. Р. Львовым в его широко известном «Словаре антонимов русского языка». Основной параметр данного словаря — антонимические пары. Однако убедиться в наличии антонимической связи между парой лексических единиц невозможно, не привлекая к этой процедуре АЦ (особенно, предположим, если пользователь не знает значений ни одного слова из антонимической пары). Эксплицитно (т. е. семантизирующими текстом, толкованием) она представлена быть не может, что естественно. Однако присутствует в словаре косвенно, через параметр сочетаемости — иллюстративные предложения и словосочетания, которые, если словарь сделан добротно, обязательно реализуют тот набор сем, которого достаточно, чтобы сделать вывод об АЦ в целом и на основании которого лексические еди-

ницы составили заголовочную пару. Если же, допустим, пользователю знакомо лексическое значение хотя бы одного из членов пары, то, опираясь на него (фактически на АЦ), он самостоятельно, добавив некие семы противоположного значения, может восстановить значение другого члена пары. Как видим, такой тип демонстрирующего словаря, помимо опосредованной опоры на АЦ (путём привлечения сочетательной ценности слов), при интерпретации значений заголовочных единиц может ещё опереться и на языковой опыт пользователя (в данном случае пользователя — носителя языка), в сознании которого знакомые единицы, безусловно, присутствуют в том числе и как носители АЦ. Таким образом, в словарях такого типа АЦ выступает как объективный параметр (вскрывает связь АЦ и сочетательных ценностных характеристик) и как параметр объективно-субъективный (учитывающий, что пользователь обладает определёнными языковыми знаниями и достаточным опытом, чтобы эти знания применить).

Опора на языковой опыт пользователя словаря становится почти определяющей в демонстрирующих словарях, единицей описания которых является простое (на первый взгляд) перечисление определённым образом связанных единиц. Примером такого рода демонстрирующего лексикологического словаря является также широко известный «Словарь синонимов русского языка» З. Е. Александровой. Разумеется, формирование синонимических рядов (основного конструирующего параметра этого словаря) основывается на общности АЦ (здесь совпадение АЦ происходит не только в области интегральных семантических признаков, но и в дифференцирующей части сигнификативных значений каждой из единиц (частично или полностью)). Другой, пользовательской, стороной опоры на АЦ при обращении к такого рода словарю является языковой багаж пользователя, который позволяет ему, опираясь на основной параметр (в данном случае синонимический), сделать вывод о смысловой общности всех приведённых в ряду единиц. Иначе говоря, пользователь, используя свои знания об АЦ любой из единиц ряда, тем самым как бы «встраивает» параметр АЦ в корпус словаря.

Таким образом, АЦ заголовочной единицы (заголовочных единиц) в лексикологическом словаре всегда, неизменно и самым тесным образом связана с основными определяющими его свойства параметрами, что обусловлено её ключевой ролью в формировании лексической системы языка. Однако её представление в словаре прямо зависит от способа представления информации в словаре. В объяснительных словарях АЦ входит, как правило, в число основных, здраво присутствующих в словаре параметров (в виде семантизирующих текстов), т. е. её можно извлечь из состава словаря как отдельный объективно существующий структурный элемент, производить над ней какие-то действия (дорабатывать, анализировать, сопоставлять с другими выраженнымми вербаль-

но АЦ). В демонстрирующих же словарях, будучи, по существу, также одним из основных параметров, АЦ в их числе не присутствует, она «невидима», её нельзя извлечь из словаря, её можно только «восстановить» на основании вошедшей в него информации.

Исходя из сказанного, можно предположить, что лексикологический словарь, какого бы типа он ни был, в качестве базового параметра, определяющего его конституирующие параметры, имеет АЦ, представленную в двух ипостасях: эксплицитной и имплицитной («невидимой»), зависящих от типа словаря.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Караплов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка / отв. ред. С. Г. Бархударов. М.: Наука, 1981. С. 38.

² Ширшов А. И. Толковый словообразовательный словарь русского языка. М.: АСТ, 2004. 1024 с.

³ Морковкин В. В. Основы теории учебной лексикографии: дис. в форме научного до-клада... д-ра филол. наук / Институт русского языка им. А. С. Пушкина. М., 1990. 72 с.

⁴ Там же. С. 19.

⁵ Морковкин В.В., Богачева Г.Ф., Луцкая Н. М. Большой универсальный словарь русского языка / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; под ред. В. В. Морковкина. М.: Словари XXI века, АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2016. С. 779.

Bogacheva G. F.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

THE ABSOLUTE VALUE OF THE WORD AS A BASIC STRUCTURAL ELEMENT OF LEXICOLOGICAL DICTIONARY

The article deals with the role of the word's absolute value as a basic parameter of a lexicological dictionary. The absolute value – a key part of word's meaning – determines its relations with the units of lexical system and its combining ability. This property is determined by the fact that if the composition of the parameters of a dictionary can be changed, such parameter as absolute value, remains unchanged in any dictionary. In explanatory dictionaries it exists explicitly as a separate parameter and in demonstrating dictionaries it exists implicitly.

Keywords: absolute value of the word; dictionary; dictionary parameter.

Богданова Людмила Ивановна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

libogdanova1@mail.ru

НОВЫЕ СЛОВА И АКТУАЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ

Статья посвящена проблеме выявления функционального назначения новых слов, их способности заполнять языковые лакуны. В ходе исследования этой проблемы рассматривается процесс активизации под влиянием СМИ новых лексико-фразеологических единиц (преимущественно заимствованных).

Ключевые слова: заимствования, новые слова, обозначение будущих событий, когнитивная информация.

В современном русском языке многие из новых лексико-фразеологических единиц используются для обозначения значимых для настоящего момента смыслов, среди которых особое место занимают такие, как интерес к будущему, осознаваемая потребность в долгосрочном планировании и поиске его инструментов, необходимость в осмыслиении современной концепции жизненного успеха и др.

Проблема языкового обозначения новых явлений, связанных с изменением ментальности носителей языка, признаётся на данном этапе развития науки чрезвычайно важной, так как её изучение помогает осмыслиению сложного взаимодействия между феноменами реальной жизни и различными способами их вербализации. Появление новых слов и словосочетаний, в том числе и заимствованных, развитие новых значений у старых слов — это реакция языка на перемены общественно-политической и экономической жизни общества, на формирующуюся новое мироощущение¹, отвечающее на *вызовы* времени.

Примечательно, что в последнее время слово *вызов* в значении '*challenge*' всё чаще оказывается востребованным, особенно тогда, когда люди говорят о решении сложных жизненных, профессиональных или научных задач. Тем самым русское слово *вызов* расширяет своё значение, пытаясь выразить новое актуальное содержание. Ср.: *Развитие есть реакция на вызовы времени, с которыми постоянно сталкивается язык...*² На данный момент есть основания считать, что «появление нового значения у слова *вызов* — это семантическое обогащение русского языка, однако складывающаяся многозначность данного слова может явиться и причиной коммуникативных неудач»³. Так, например, заголовок «*МЧС не справляется с вызовами*» может быть понят и с опорой на старое значение слова *вызов* (реальных вызовов на объекты много, поэтому МЧС не справляется), и с учётом нового значения (отстает от жизни, не соответствует требованиям времени).

К актуальным смыслам, с неизбежностью выражающимся в языке, относится «время» вообще и «будущее» в частности. Эти понятия, безусловно, включаются в систему ценностей. Дж. Лакофф и М. Джонсон⁴ показали, что людям свойственно ощущать и понимать время как сущность, которую можно потратить впустую или с пользой, сохранить (сэкономить) или потерять, растратив. Примечательно, что в английском языке метафорический концепт TIME IS MONEY ‘ВРЕМЯ — ДЕНЬГИ’ «представлен более последовательно, чем в русском языке»⁵. По-русски невозможно занять или одолжить какое-н. количество времени (ср. англ.: *He is living on borrowed time*). Призыв к тому, что надо прибыльно использовать время, звучал бы по-русски не очень естественно (ср. англ.: *You don't use your time profitably*). По-видимому, некоторую асимметрию в вербализации данного метафорического концепта в русском и английском языках можно объяснить тем, что представление о времени как об экономической ценности сформировалось на русской почве значительно позднее, чем на Западе. Представляется, что именно поэтому тщательное планирование событий будущего также не является национальной чертой русского народа. В русском языке нередко получает отражение идея невозможности планирования будущих событий: *Хочешь рассмешить Бога — расскажи ему о своих планах; Человек предполагает, а Бог располагает* и др. Несмотря на отражённое в пословицах нежелание планировать свою жизнь, последнее время стало модно заниматься прогнозированием. Многие ученые, журналисты, специалисты-практики взяли на вооружение такие термины, как *форсайт (foresight), дорожная карта (roadmap), мозговой штурм (brainstorming)* и др.

По мнению специалистов в области экономики, *дорожная карта* связана с долгосрочным планированием и предполагает вариативный характер развития; это наглядное представление пошагового сценария развития определенного объекта — отдельного продукта, класса продуктов, целой отрасли, индустрии и даже плана достижения политических, социальных и др. целей, напр., урегулирования международных конфликтов и борьбы с особо опасными заболеваниями⁶.

Исследование употребления словосочетания *дорожная карта* в современном образовательном дискурсе (ср.: *дорожная карта образования, дорожная карта университета* и т. д.) показывает, что оно несет очевидные «семантические потери», утратив не только компонент ‘вариативность развития’, но и даже ‘долгосрочный характер планирования’ (ср.: *дорожная карта кафедры на 2016 год*). Предпочтительное использование словосочетания *дорожная карта* вместо привычных и слегка надоевших словосочетаний типа *план развития* или *план мероприятий* нередко диктуется правилами языковой моды. В этом смысле показательно одно из достаточно популярных слов современного научного экономического дискурса — *форсайт* (от англ. *foresight* — ‘предви-

дение'). Как отмечают экономисты, будущее в современной цивилизации перестало быть абстракцией, пространством фантазий и субъективных прогнозов, постепенно оно превращается в экономический инструмент. Форсайту можно даже учиться в школе:

ЛИЧНЫЙ ФОРСАЙТ — интерактивные занятия для 9 и 11 классов. Ученики в игровой ситуации смоделируют стратегии успешного будущего. Операторы будущего — кто занимается форсайтами в России?».

Одним из известных методов экспертного оценивания, формирующим будущее, является *мозговой штурм* (от англ. ‘*brainstorming*’). Данное понятие, определяемое как оперативный метод решения сложной проблемы на основе стимулирования креативной активности группы участников, стало известно русскому обществу ещё в XX веке, однако активизировалось в последнее время именно в связке *форсайт — дорожная карта — мозговой штурм*. И это тоже не случайно, так как будущее нуждается в новых людях с креативным мышлением (ср.: *креативный класс*), в людях *успешных* во всех отношениях.

Исследования показывают, что в жизненных установках современных молодых людей *успех* и *успешность* занимают очень важное место. Рассмотрим, как представлены эти слова в словарях. В словаре В. И. Даля⁸ *успех* определяется следующим образом: ‘*удача, удачное старанье, достиженье желаемого*’. В словаре С. И. Ожегова⁹ *успех* в первом значении определяется как: 1) ‘*удача в достижении чего-н.*’, а слово *успешный* толкуется как ‘*сопровождающийся успехом, удачный*’ (*успешный ход работы*). Ср. новое употребление: *успешный человек, успешный бизнесмен, успешный политик, успешный писатель* и т. д. В современных толковых словарях русского языка не зафиксировано существительное, обозначающее успешного человека, которое находим у Даля: *успешник, успешница* — ‘*успешный делатель, у кого работа идет, спорится*’. Но интернет-словари синонимов русского языка дают в совокупности разнообразный в стилистическом и оценочном отношении ряд *успешник*: *удачник, сливкосниматель, пенкосниматель, везунчик, прун, счастливец, счастливчик, баловень судьбы, любимец судьбы, любимец фортуны, баловень фортуны* и др. Как видим, практически все эти слова, так же как и некоторые толкования, указывают на случайный характер успеха (*удача*), связанный с везением, а не с личными качествами и активными действиями человека. Однако в современном мире ситуация меняется, о чём красноречиво говорит текст, напр., такого объявления:

Хотите, чтобы Ваш ребёнок стал УСПЕШНЫМ ЧЕЛОВЕКОМ? Детский центр развития «УСПЕШНИК» — это современный центр развития, который предоставляет безграничные возможности для самореализации и всестороннего раскрытия личности ребенка. Позитивное мышление, лидерство, самодисциплина, умение работать в коллективе, коммуникабельность,

умение выступать перед любой публикой, чувство юмора, умение быть смелым и находчивым, этика и уверенность в себе — далеко не полный список тех качеств, которые важны для развития его как целостной личности.

Текст объявления не оставляет сомнений: успех не приходит сам, он формируется вместе с личностью, к успеху надо идти, его надо достичь. Данные словоупотребления свидетельствуют о том, что у молодёжи постепенно меняется концепция жизненного успеха. В интернет-ресурсах по запросу можно найти разнообразные ответы на вопрос, как стать успешным. Ср.: *10 правил, как стать успешным, как стать успешным и богатым, как стать успешным риэлтором, как стать успешной женщиной* и т. д. Интересен в этом плане и онлайн журнал «БИЗНЕС-УСПЕШНИК», в описание содержания которого включены такие понятия, как *успех, деньги, доход, золото, интересы, прибыль, желания, страсть, реализация, власть, уверенность, стабильность, бизнес* и т. п. Данный лексический ряд говорит о том, что успех непосредственно связан в сознании молодых людей с деньгами, властью, самореализацией. И. Б. Левонтина определяет понятие *успешный человек*, используя другое модное современное выражение — *жизненный проект* (где *проект* постепенно утрачивает связь с будущим): *Успешный человек* — это тот, кто успешно осуществил свой *жизненный проект*¹⁰.

Подняться на вершину успеха в наше время можно с помощью определенных «технических средств»: *На вершины карьеры — «социальным лифтом»!* Под социальным лифтом понимается «совокупность факторов, оказывающих определяющее влияние на вертикальную социальную мобильность»¹¹. Для молодежи создаются программы, связанные с социальными лифтами:

*Программа выявления и поддержки талантливой молодежи в области предпринимательства и менеджмента «Социальный лифт»*¹².

Молодые люди сами могут выбирать для себя тот или иной социальный лифт: качественное образование или удачное замужество (женитьба).

Успешный человек, формирующий будущее, является *востребованым*. Как отмечает В. И. Новиков¹³, всякий, кто не востребован, достоин сочувствия: будь то талантливый актер, не имеющий роли, или ученый, лишенный возможности применить свои знания. Невостребованного человека можно считать *неудачником*. Надо отметить, что и слово *неудачник* за последние годы изменило свой коммуникативный потенциал. В современном дискурсе, особенно молодёжном, это слово приобретает резко отрицательное значение, приближаясь по оценке к заимствованному слову *лузер* и жаргонному *лох*. Идея *лузерства* детально проанализирована в статье Элеоноры Лассан¹⁴, где отмечается вненациональная социальная значимость этого понятия.

В семантическое поле «успешности / неуспешности» входит достаточно большое количество лексико-фразеологических единиц, актуа-

лизирующих новые смыслы: *креативный класс, социальный лифт; золотой парашют, сбитый лётчик, хромая утка* и др. Рассмотрим некоторые из них. Так, например, заимствованное понятие, обозначаемое как *хромая утка* (англ. ‘*Lame duck*’), уже зафиксировано в современном фразеологическом словаре¹⁵, где оно толкуется как государственный деятель, политик, утративший былой авторитет в глазах общественного мнения, избиратель, которому не суждено переизбраться на новый срок. В качестве иллюстрации приведём высказывание экс-президента СССР Михаила Горбачева:

(17.11.2014) Обама — хромая утка. Заканчивать свою работу нельзя так бездарно¹⁶.

Значение ‘неуспешности’ выражает и фразеологическая единица *сбитый лётчик*, еще не зафиксированная современными словарями. Проиллюстрируем употребление этого выражения:

Политика — это парад сбитых летчиков и хромых уток, калифов на час и уходящих натур, бродячих политических трупов и памятников самим себе. Выпадающие из политики редко возвращаются в нее с триумфом (Газета.ru); Этих людей называют «сбитыми летчиками», что звучит, наверное, ужасно обидно. Еще совсем недавно их песни звучали из каждого магнитофона и поклонники готовы были порвать кумиров на сувениры. После такого забвение — самое страшное, что может произойти¹⁷.

Основываясь на наших наблюдениях, можем сделать вывод о частичном обновлении фрагмента русской языковой картины мира, связанного с ориентацией на будущее, с процессом формирования этого будущего успешными, востребованными людьми, представителями креативного класса. Этим объясняется активное использование в современных СМИ заимствованных слов, по происхождению терминов (*форсайт, дорожная карта*), семантическое калькирование известных русских слов (*вызов, успешный*). При этом в процессе активного использования некоторые слова несут семантические потери (*проект, дорожная карта*), другие же, напротив, приобретают новые компоненты значения (*успешный, эффективный*). Актуальные компоненты значения новых лексических единиц должны найти адекватную лексикографическую интерпретацию.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Жукова М. Е. Иноязычные заимствования в русском языке как симптом нового мироощущения // Вестник Новгородского государственного университета. 2011. № 63. С. 92–95.

² Брусенская Л.А., Куликова Э. Г. Экологическая лингвистика. М.: Флинта: Наука, 2016. 184 с.

³ Богданова Л. И. Новые слова в аспекте взаимодействия языков и культур // Вестник Российской университета дружбы народов. Сер. Лингвистика. 2015. № 2. С. 42.

⁴ Пакоф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. М.: УРСС. 2004. 256 с.

⁵ Богданова Л. И. Концептуальная метафора в аспекте обучения иностранным языкам // Вестник Российской университета дружбы народов. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2005. № 1. С. 145–146.

⁶ Что такое дорожная карта? [электронный ресурс] // Образовательный журнал [сайт] Новые знания on line <http://novznania.ru> (дата обращения: 16.06. 2015).

⁷ URL: <http://www.prdesign.ru/text/2013> (дата обращения: 16.02. 2015).

⁸ Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М.: Русский язык, 1999.

⁹ Ожегов С.И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

¹⁰ Левонтина И. Б. Русский со словарём. М.: Азбуковник, 2010. С. 8.

¹¹ URL: www.slovarnik.ru (дата обращения 18.10.2015).

¹² URL: www.soclift.ru (дата обращения: 25.10. 2015).

¹³ Новиков В. И. Словарь модных слов. Языковая картина современности. М.: АСТ-Пресс Книга, 2012. 256 с.

¹⁴ Лассан Э. Время лузеров [Электронный ресурс] // www.ceeol.com [сайт] 2009; (дата обращения: 10.03.2016).

¹⁵ Жуков А.В., Жукова М. Е. Современный фразеологический словарь русского языка. М.: ACT, 2009. 443 с.

¹⁶ URL: <http://newsland.com/news/detail/id/1459789/> (дата обращения: 8.04. 2015).

¹⁷ URL: <http://persona.rin.ru/news/139563/f/sbitye-letchiki> (дата обращения: 8.04. 2015).

Bogdanova L.I.

Lomonosov Moscow State University, Russia

NEW WORDS AND ACTUAL MEANINGS

The article deals with the detection problem of the functionality of new words and their ability to complete language lacunae. In the study of this problem the author is exploring the process of activation of new lexico-phraseological units influenced by mass media.

Keywords: borrowings; new words; determination of future events; cognitive information.

Болдырев Николай Николаевич

*Тамбовский государственный университет
имени Г. Р. Державина, Россия*

boldyrev@tsu.tmb.ru

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В АСПЕКТЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Обсуждается проблема взаимосвязи культуры речи и структуры сознания, роль разных типов знания и концептуального взаимодействия в формировании культуры речи, необходимость учета структурных и содержательных различий концептуальных систем коммуникантов, степени владения ими коллективным знанием и языковым опытом, а также обусловленность культуры речи знанием принципов, механизмов и когнитивных контекстов формирования и понимания конкретных смыслов.

Ключевые слова: культура речи, структура сознания, концептуальное взаимодействие.

Современный этап развития лингвистической науки отмечен повышенным интересом ученых к содержательной стороне языковой деятельности, проблемам соотношения мыслительных и языковых структур, адекватным способам презентации знаний в языке. Все эти вопросы непосредственно связаны с общей проблемой культуры речи, которая приобретает особую актуальность в условиях ускоренного развития информационных систем и технологий, их активного воздействия на сознание человека.

Культура речи отдельного человека и всего общества в целом определяется целым рядом факторов, среди которых главными, безусловно, являются собственно языковые знания законов и принципов организации языковой системы и речевой деятельности, принципов и механизмов формирования смыслов, а также норм языковой презентации полученных знаний о мире. Существенную роль при этом играют и сами неязыковые (энциклопедические) знания, общие знания человека о мире, их структура и содержание.

Структура и содержание языковых и неязыковых знаний в значительной степени определяют речевую деятельность человека, ее соответствие языковым нормам, поскольку любое высказывание, как и знания человека, антропоцентрично. Оно ориентировано, прежде всего, на концептуальную систему автора высказывания, отражает ее структуру и содержание, т. е. строится на основе **субъектного принципа**. Данный принцип заключается в том, что человек сам выбирает объект познания и фокусирует свое внимание на определенных его качествах и характеристиках, осмысливая и закрепляя в языке определенные его аспекты,

Работа выполнена при финансовой поддержке РНФ, проект №15–18–10006
«Исследование антропоцентрической природы языка в когнитивном контексте»
в Тамбовском государственном университете имени Г. Р. Державина

а также выбирает языковые средства его репрезентации. При этом данные процессы всегда сопровождаются интерпретацией или оценкой объекта в рамках всей концептуальной системы человека, его системы знаний. С точки зрения культуры речи, это означает, что каждый человек должен осознавать, что сказать, как сказать, кому сказать и в какой конкретно коммуникативной ситуации. Другими словами, культура речи предполагает определенный способ структурированности сознания, выделение в нем соответствующих когнитивных и языковых доминант, норм и стереотипов поведения, закрепленных в языковом опыте, а также осознание наличия других концептуальных систем и их возможных отличий, т. е. системы знаний адресата.

Система знаний каждого человека формируется под влиянием различных факторов, связанных со сферами его опыта: физической структуры мира, в котором он обитает, структуры общества, структуры функций и видов деятельности человека и его отношений с другими людьми и объектами в этом мире и в обществе. Этот опыт взаимодействия с миром предстает в сознании человека в виде определенных концептуально-тематических областей знания как элементов его картины мира, которые и формируют его сознание¹. Приобретая доминирующий характер в когнитивной системе человека, те или иные концептуально-тематические области или их составляющие (*деньги, любовь, семья, работа, покупки, престиж, карьера* и т. д.) обуславливают стиль поведения человека, его отношение к работе и социальным обязанностям, его речевое поведение. Более того, они выступают в качестве когнитивных схем «предзданного» восприятия мира, предзаданной гипотезы его устройства, что, по мнению психологов, необходимо для адекватной работы когнитивной системы в этом мире². В этом своем качестве концептуально-тематические области выполняют и определенную интерпретирующую функцию в процессах формирования новых смыслов, выступая как области их определения, т. е. как когнитивный контекст.

Сказанное выше подводит к выводу о том, что проблемы культуры речи во многом связаны и обусловлены степенью адекватного конструирования мира и его интерпретации, а также степенью настройки концептуальных систем участников коммуникации относительно друг друга и условий коммуникации, т. е. проблемами концептуального взаимодействия. Концептуальное взаимодействие в речи, его успешность и результативность, в свою очередь, предполагают: 1) структурное соответствие концептуальных систем участников коммуникации; 2) содержательное соответствие этих систем; 3) адекватность оценки концептуальной системы собеседника; 4) степень владения коллективным знанием и языковым опытом, включая их социокультурную и национальную специфику; 5) соответствие принципов, механизмов и когнитивных контекстов формирования и понимания смыслов, используемых коммуникантами.

Структурное соответствие концептуальных систем участников коммуникации проявляется в составе их единиц (концептов и категорий) и связей между ними³. Каждый человек индивидуально структурирует жизненный опыт в процессах языковой концептуализации и категоризации, выделяя разные концептуальные области и используя разные модели их схематизации и обозначения. Соответственно концептуальные системы жителей разных континентов, стран и регионов, людей разных профессий, возрастов и социальных групп, разного образовательного и материального уровней различаются по составу концептов и категорий, по характеру межконцептуальных и межкатегориальных связей.

Например, работа и отдых для сельского и городского жителей, для чиновника и учителя, врача и предпринимателя, молодежи и пенсионеров, жителей южных и северных регионов связаны с разными видами активности или неактивности, материальными условиями и статусными характеристиками, в том числе в разных культурах. Поэтому каждый из них акцентирует разные их параметры и устанавливает для них разные межконцептуальные связи: разное время и место работы или отдыха, разное содержание и условия, разная цель и средства ее достижения.

Взаимосвязь культуры речи и структуры сознания, в частности, проявляется в знании и адекватном конструировании различных типов связей: логических (причинно-следственных, иерархических, тождества, сходства-различия, части-целого), метафорических или метонимических. Это обеспечивает необходимый контекст интерпретации взаимосвязей и отношений между объектами и событиями:

*Из-за пробок он опоздал на самолет. Зачем тебе зонт, на улице солнце?
Давление скачет. Поступила в университет, учится на филологическом. Она помяла ему бампер.*

Сравните с неправильной интерпретацией межконцептуальных связей в следующем предложении:

Глядя на величественное дерево, Андрей Болконский чувствует себя таким же дубом (из школьного сочинения);

или их своеобразной интерпретацией:

*Также важно поднять престиж рабочих профессий, таких как инженеры, строители... (из выступления члена комитета Госдумы по транспорту);
...каждый человек это как чаша, полная вина, но с годами чаша растет и надо пополнять ее все чаще и чаще, так же и с литературой (из сочинений на ЕГЭ).*

Данная взаимосвязь проявляется и в **соответствии содержания** индивидуальных концептуальных систем. При этом содержательные различия характерны для концептов как конкретных, так и абстрактных объектов. Для кого-то работать означает ежедневно ходить в учреждение или организацию, на предприятие к определенному времени, начинать и заканчивать работу в определенный час. Для другого — выполнять

часть работы дома и иметь нежесткий график. Кто-то имеет возможность или стремится отдыхать летом, а кто-то вынужден брать отпуск только зимой или по графику. Соответственно фраза *сидеть без работы* для продавца, врача, строителя, безработного и т. д. может приобретать разные смыслы: ‘нет покупателей или товара’, ‘все здоровы’, ‘нет стройматериалов’, ‘не иметь постоянной работы’.

С этих же позиций можно рассматривать и **адекватность оценки концептуальной системы собеседника**, когда говорящий осознает социальный статус, возраст, профессиональные знания, условия жизни адресата. Трудно, например, рассчитывать на концептуальное взаимодействие и понимание, когда высокооплачиваемый актер или чиновник жалуется учителю или пенсионеру на недостаток средств или на плохое обслуживание в пятизвездочном отеле. Равно как жителю столицы трудно поверить в размеры зарплат в регионах, в том числе в аналогичных сферах профессиональной деятельности, а работнику, живущему от зарплаты до зарплаты, — представить, как олигархи могут тратить целые состояния на свадьбу, празднование дня рождения или приобретение недвижимости.

Эффективность концептуального взаимодействия (и культура речи) во многом определяется также **степенью владения коллективным знанием и языковым опытом** и, в частности, обеспечивается сходством конфигурации коллективного знания, его объема и содержания в индивидуальном сознании участников коммуникации. Ограниченностъ коллективного знания логично ведет к коммуникативным сбоям, связанным с неадекватной интерпретацией полученного сообщения или неправильной инференцией. Частью коллективного знания является и опыт использования языка, или языковой опыт. Отсутствие данного опыта в сознании коммуникантов, в том числе банальные ошибки и опечатки, незнание значений используемых слов, также становятся причиной концептуального «сбоя» и имеют непосредственное отношение к культуре речи. Например:

Вышев на сцену, певцы поклонились; Мы были шокированы прекрасной игрой актёров; Он был плотником и в знания особо не вдавался (из школьных сочинений).

В когнитивной системе человека языковой опыт освоения знаний представлен как **языковая картина мира**. Ее элементы и их взаимосвязи не являются прямым отражением структуры мира. Они передают специфику восприятия человеком объектов и явлений, структуры мира, выделения конкретных аспектов и характеристик, т. е. того, как человек конструирует (а не просто отражает) окружающий мир в своем сознании. Главная особенность языковой картины мира заключается в том, что она представляет собой **определенную интерпретацию знаний о мире в сознании человека⁴**. Значительное место в ней занимает базовый сло-

варный запас родного языка. Чрезмерное употребление иноязычных заимствований в речи вместо достаточно известных русских слов также приводит к проблемам в концептуальном взаимодействии и не может свидетельствовать о высоком уровне культуры речи, например:

Компания заключает договор об эквайринге с банком, процессинговый центр которого не поддерживает технологию 3D Secure, и спокойно снимает деньги с карт под видом легальных продаж вплоть до того момента, когда банк-эквайрер не получит несколько чарджбэков и не начнет расследование⁵.

Отсутствие достаточного языкового опыта проявляется и в незнании принципов и механизмов формирования смыслов или их неадекватном применении. Различные способы профилирования и интерпретации знаний обусловливают формирование индивидуальных, функциональных смыслов в высказывании как результата **функциональной концептуализации и функциональной категоризации⁶** объектов и явлений, т. е. определяют индивидуальные способы их речевой презентации. Иногда используемые способы приводят к нарушению концептуального взаимодействия и оказывают непосредственное влияние на культуру речи. Например:

Управление по развитию персонала и кадровой работе (название должности в одном из вузов); Тяжело сейчас. Вопрос для них тоже. Тот, который вопрос мы начали... подняли нашу тему. Для них очень тяжело... Куда они должны... Полное отсутствие информации... Необходимо четко представлять, какие могут быть последствия. И это только лишь первый шаг. И об этом четко заявляет. Если сегодня мы сделаем вид, что ничего не происходит и будем дальше гордо делать внимание, что ничего не происходит... Дальше могут быть дальнейшие действия...» (из речи одного известного украинского политика)⁷.

Подводя итог, следует еще раз подчеркнуть, что культура речи непосредственно связана со структурой сознания и обусловлена ей. Одним из важнейших условий ее формирования является ориентация на концептуальное взаимодействие с адресатом, которое обеспечивается адекватным конструированием мира в сознании собеседников, структурным и содержательным соответствием их концептуальных систем, степенью владения коллективным знанием и языковым опытом, знанием принципов, механизмов и когнитивных контекстов формирования и понимания смыслов, используемых коммуникантами.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Болдырев Н. Н. Концептуально-тематические области языковой картины мира и их интерпретирующая функция // Когнитивные исследования языка. М.; Тамбов, 2014. Вып. XVII. С. 33–39.

² Ушаков Д. В. Когнитивная система и развитие // Когнитивные исследования: Проблема развития. Сб. науч. трудов: Вып. 3 / отв. ред. Д. В. Ушаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 5–14.

³ Болдырев Н. Н. Проблемы исследования языкового знания // Когнитивные исследования языка. М.; Тамбов, 2009. Вып. I. С. 91–103; Болдырев Н. Н. О метаязыке когнитив-

ной лингвистики: концепт как единица знания // Когнитивные исследования языка. М.; Тамбов, 2011. Вып. IX. С. 23–32.

⁴ Болдырев Н. Н. Интерпретация мира и знаний о мире в языке // Когнитивные исследования языка. М.; Тамбов, 2014. Вып. XIX. С. 20–28.

⁵ Дубровская А. Как обмануть карточных мошенников [Электронный ресурс] // URL: <http://www.banki.ru/news/daytheme/?id=6899140> (дата обращения: 28.03.2016).

⁶ Болдырев Н. Н. Перекатегоризация глагола как способ формирования смысла высказывания // Известия Российской АН. Сер. литературы и языка. 2001. № 2. С. 40–55.

⁷ URL: <http://ren.tv/novosti/2015-12-24/blogery-tshchetno-ptyayutsya-ponyat-mysl-klichko-video> (дата обращения 28.03.2016).

Boldyrev N.N.

Derzhavin Tambov State University, Russia

SPEECH HABITS AND CONCEPTUAL INTERACTION

The author links speech habits problems to the structure of mind and conceptual interaction in verbal communication. He argues that speech habits development largely depends upon world knowledge construal and language-usage experience, as well as on awareness of cognitive contexts and congruent maxims and means of meaning formation, laying special emphasis on variety of human individual conceptual systems structure that should also be taken into account by interlocutors.

Keywords: speech habits; structure of mind; conceptual interaction.

**Бочина Татьяна Геннадьевна,
Шейхи Хоссейн Голамали**

*Казанский (Приволжский)
федеральный университет, Россия
Tatyana.Bochina@kpfy.ru, h_sheykhi@mail.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГЛАГОЛОВ РЕЧИ В ЯЗЫКЕ СМИ: КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается количественная характеристика функционирования глаголов речи в языке российских СМИ на основе произведенного компьютерного подсчета всех случаев употребления глаголов произнесения, обращения, речевого сообщения, общения, воздействия и выражения эмоций в газетном подкорпусе Национального корпуса русского языка. Определены рейтинг номинативной дробности и рейтинг частотности каждой лексико-грамматической группы, наиболее частотные и редкие в газетных текстах глаголы речи.

Ключевые слова: глаголы говорения, лексико-семантическая группа, средства массовой информации, русский язык, Национальный корпус русского языка.

Несомненно, что для познания специфики того или иного стиля первостепенное значение имеет изучение тех групп лексики, которые активно участвуют в реализации доминантной функции данного стиля. В публицистическом стиле, как известно, важнейшими функциями языка являются воздействующая и информативная, в связи с чем глаголы речи можно считать дискурсобразующей лексикой. Для того чтобы выявить особенности функционирования глаголов речи в языке российских СМИ, необходимо, прежде всего, определить рейтинг частотности как отдельных глаголов, так и лексико-семантических групп (далее — ЛСГ).

Для решения данной задачи целесообразна опора на словарь Т. В. Матвеевой «Лексико-семантические группы русских глаголов», в котором под названием «подполе речевая деятельность» дается классификация разных ЛСГ глаголов речи более подробно и тщательно по сравнению с другими существующими в современном русском языке классификациями. Т. В. Матвеева разделяет «подполе речевая деятельность» на 6 разных ЛСГ: глаголы произнесения, речевого сообщения, речевого общения, обращения, речевого воздействия, речевого выражения эмоций*. На основе инструмента Национального корпуса русского языка (далее — НКРЯ) даны результаты компьютерного подсчета всех случаев употребления глаголов речи в газетном подкорпусе, сведенные в таблицу. При этом в каждой ЛСГ суммированы апелляции всех глаголов, входящих в группу, и количество текстов, в которых встретились данные глаголы, определены рейтинг номинативной дробности и рейтинг частотности каждой ЛСГ (табл.).

Таблица. Представленность глаголов речи
в языке СМИ (по данным НКРЯ)

Лексико-семантические группы	Кол-во лексем	Рейтинг номинативной дробности	Кол-во текстов	Кол-во апелляций	Рейтинг частотности
глаголы произнесения	20	4	167 029	298 491	3
глаголы речевого сообщения	66	1	819 474	1 114 078	1
глаголы речевого общения	37	2	298 713	349 908	2
глаголы обращения	12	5	103 484	124 681	4
глаголы речевого воздействия	35	3	50 084	56 123	5
глаголы речевого выражения эмоций	10	6	15 494	16 908	6

Ниже приводятся глаголы и результаты количественного анализа употребления каждой ЛСГ по данным НКРЯ (подкорпус газетного стиля).

1. В словаре Т. В. Матвеевой в ЛСГ глаголов произнесения с базовым глаголом *произнести* входят такие глаголы речи, как: *басить, бормотать, бредить, выкрикнуть — выкрикивать, гнусавить, говорить, говориться, диктовать — продиктовать, заикаться, картавить, лепетать, лопотать, молчать, окать, произнести — произносить, скандировать, улюлюкать, шамкать, шепелявить и шептать*. По своей представленности в языке СМИ глаголы произнесения занимают четвертое место в рейтинге номинативной дробности (20 глагольных лексем), и третье место в рейтинге частотности: количество текстов (167 029), количество апелляций (298 491).

По данным НКРЯ, из глаголов произнесения наиболее частотны в языке СМИ глаголы *говорить* (количество апелляций 251 188), *говориться* (27 753), *произнести* (3517), *произносить* (2563) и *диктовать* (2003). Наименее частотны следующие глаголы ЛСГ произнесения: *гнусавить* (10), *шамкать* (15), *шепелявить* (17), *окать* (27), *картавить* (32), *лопотать* (49) и *улюлюкать* (59).

2. В ЛСГ глаголов речевого сообщения с базовым глаголом *сообщить* входят такие глаголы речи, как: *вымолвить, высказать — высказывать, дезинформировать, дождить — докладывать, донести — доносить, замолвить, зачитать — зачитывать, заявить — заявлять, злословить, известить — извещать, изложить — излагать, изъявить — изъявлять, инструктировать — проинструктировать, информировать — проинформировать, исповедоваться, клеветать, клясться — поклясться, комментировать — прокомментировать, намекать — намекнуть, наушничать, нашептать — нашептывать, обнаглодовать, обосновывать — обосновывать, объявить — объявлять, огласить — оглашать, оговорить — оговаривать, оговориться — оговариваться, опи-*

сать — описывать, оповестить — оповещать, осведомить — осведомлять, остегреть — остегреть, отказать — отказываться, отрицать, отчитать — отчитываться, пересказать — пересказывать, поверить — уверять, посвятить — посвящать, предвещать предложить — предлагать, предостеречь — предостерегать, предположить — предполагать, предсказать — предсказывать, предупредить — предупреждать, преподавать, приврат — привирать, признаться — признаваться, провозгласить — провозглашать, проговориться — проговариваться, пропагандировать, пророчествовать, пророчить — напророчить, радиовать, разгласить — разглашать, рассказать — рассказывать, рассуждать, рекламировать, свидетельствовать, сказать, сказаться — сказываться, советовать — посоветовать, сообщить — сообщать, сплетничать, уведомить — уведомлять, указать — указывать, упомянуть — упоминать, цитировать — процитировать. Данная ЛСГ является наиболее расчлененной, занимая первое место в рейтинге номинативной дробности (66 глагольных лексем), к тому же она по своей представленности в языке СМИ занимает первое место и в рейтинге частотности, как по количеству текстов (819474), так и по числу апелляций (1114078).

По данным НКРЯ, в ЛСГ глаголов речевого сообщения наиболее частотны в языке СМИ слова: *сказать* (219 912), *заявить* (121 875), *сообщить* (115 559), *рассказать* (73 605), *предложить* (46 710), *сообщать* (45 384) и *рассказывать* (44 792). В этой ЛСГ наименее частотны следующие глаголы: *наушничать* (3), *осведомлять* (4), *остеречь* (5), *остерегать* (11), *радиовать* (11), *пророчествовать* (35), *уверять* (35), *приврат* (44), *привирать* (45), *злословить* (46) и *нашептать* (49).

3. В ЛСГ глаголов речевого общения с базовым глаголом *разговаривать* входят такие глаголы речи, как: *беседовать, болтать, браниться — побраниться, возразить — возражать, заговорить — заговаривать, заговориться — заговариваться, наговориться — наговариваться, обратиться — обращаться, обсудить — обсуждать, объясняться — объясняться, осведомиться — осведомляться, острить, ответить — отвечать, откликнуться — откликаться, отзваться — отзываться, перекликаться, переспросить — переспрашивать, перешептываться, поговорить, поздравить — поздравлять полемизировать, пригласить — приглашать, просить — попросить, проситься — попроситься, проститься — прощаться, разговаривать, расспросить — расспрашивать, ругаться — выругаться, соболезновать, советоваться — посоветоваться, совещаться, согласиться — соглашаться, спорить — поспорить, спросить — спрашивать, ссориться — поссориться, шептаться, шутить.*

По данным НКРЯ, второе место по своей представленности занимает ЛСГ глаголов речевого общения. Это касается как рейтинга номинативной дробности (37 глагольных лексем), так и рейтинга частотности — количество текстов (298 713) и количество апелляций (349 908) (см. табл.). Наиболее частотны в языке СМИ глаголы: *отвечать* (33 905), *ответить* (29 490), *просить* (24 228), *согласиться* (21 916), *попросить* (21 483), *спросить* (18 642), *спрашивовать* (15 340), *обсуждать* (14 122), *обсудить* (13 134) и *разговаривать* (8 228). Наименее частотны следующие глаголы речевого общения: *побраниться* (1), *наговариваться* (2), *заговориться* (19), *заговариваться* (21), *осведомляться* (43), *соболезновать* (51), *браниться* (80) и *наговориться* (89).

4. В ЛСГ глаголов обращения с базовым глаголом *обратиться* входят такие глаголы речи, как: *апеллировать, величать, выкрикать, запросить — запрашивать, звать — позвать, здороваться — поздороваться, именовать, молиться — помолиться, назвать — называть, окликнуть — окликать, приветствовать — поприветствовать, спроситься — спрашиваться*. По рейтингу номинативной дробности (12 глагольных лексем) данная ЛСГ занимает лишь пятое место, по рейтингу частотности находится на четвертом месте: количество текстов (103 484) и количество апелляций (124 681) (см. табл.). В ЛСГ глаголов обращения наиболее частотны в языке СМИ глаголы: *называть (52 415), назвать (43 648), звать (10 119) и приветствовать (4284)*. Наименее частотны следующие глаголы ЛСГ обращения: *выкрикать (15), спроситься (28), окликать (96) и окликнуть (208)*.
5. В ЛСГ глаголов речевого воздействия (базового глагола нет) входят такие глаголы речи, как: *бранить — выбранить, взмолиться — взмаливаться, выпросить — выпрашивать, грозить — погрозить, допросить — допрашивать, ехидничать, журить, заклинать — заклясть, изругать, кляузничать, командовать — скомандовать, корить, критиковать, лгать — солгать, льстить — польстить, молить, насмехаться, ободрить — ободрять, оговорить — оговаривать, оклеветать, остерегать — осторечь, отговорить — отговаривать, подговорить — подговаривать, порочить — опорочить, противоречить, раскритиковать — раскритиковывать, расхваливать — расхваливать, ругать — выругать, сквернословить, уговорить — уговаривать, угрожать, укорить — укорять, упрекать — упрекнуть, упросить — упрашивать, хвалить — похвалить*.

Хотя по рейтингу номинативной дробности (35 глагольных лексем) данная ЛСГ занимает третье место, однако в языке СМИ по частотности употребления она находится лишь на пятом месте: количество текстов (50 084) и количество апелляций (56 123). Самыми частотными в языке СМИ являются слова: *грозить (11 730), угрожать (7552), командовать (5493) и противоречить (4277)*. Наименее частотны глаголы: *раскритиковывать и взмаливаться* (в газетном подкорпусе НКРЯ отсутствуют), *выбранить (1), кляузничать (3), изругать (3), осторечь (5), осторегать (11) и выругать (13)*.

6. В ЛСГ глаголов речевого выражения эмоций с базовым глаголом *выразить* входят такие глаголы речи, как: *ахнуть — ахать, божиться — побожиться, брюзжать, восклкнуть — восклицать, жаловаться — пожаловаться, накричать, отблагодарить, отшутиться — отшутиваться, роптать, хватиться — похвалиться*.

ЛСГ глаголов речевого выражения эмоций занимает шестое место как по рейтингу частотности: количество текстов (15 494) и количество апелляций (16 908), так и по рейтингу номинативной дробности (10 глагольных лексем). В данной группе наиболее частотны глаголы: *жаловаться (9335) и пожаловаться (3000)*, наименее частотны — *побожиться (16), брюзжать (59), накричать (128) и божиться (140)*.

Итак, глаголы речи в языке СМИ характеризуются разной степенью дискурсивной значимости, что проявляется как на уровне отдельных слов, так и на уровне лексико-семантических группировок. Ряд глаголов речи чрезвычайно редко используется в медиатекстах: *раскритиковыв-*

вать, взмаливаться, выбранить, кляузничать, изругать, выругать, остеречь, остерегать, радиовать, выклекать, побожиться, спроситься, лопотать, брюзжать, басить, окликать и др. Другие, напротив, функционируют в СМИ очень активно, являясь маркерами жанрово-стилевой принадлежности: *говорить, сказать, заявить, сообщить, рассказать* и др.

Наибольшей значимостью в языке СМИ характеризуются ЛСГ глаголов речевого сообщения, речевого общения и произнесения. Наименее востребованной в медиадискурсе является группа глаголов речевого выражения эмоций (последнее место в рейтинге частотности). Парадоксальной является невысокая частотность использования ЛСГ глаголов речевого воздействия: 35 глаголов речевого воздействия используются вдвое реже, чем двенадцать глаголов обращения, и почти вдвадцать раз реже, чем 66 глаголов речевого сообщения.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Лексико-семантические группы русских глаголов: Учебный словарь-справочник / под общ. ред. Т. В. Матвеевой. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. С. 52–56.

Bochina T. G., Sheyksi H. G.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

VERBS OF SPEECH FUNCTIONING IN THE LANGUAGE OF MEDIA: QUANTITATIVE ASPECT

The article discusses quantitative characteristics of verbs of speech functioning in the language of Russian mass media, providing computer account of all cases of usage of verbs of pronouncing, addressing, speech statement, communication, influence and expressing emotions fixed in the Russian National Corpus was. The authors single out the rating of nominative subdivision and rating of frequency of every lexical-and-semantic group, the most frequent and most rarely used verbs of speech in newspaper texts.

Keywords: verbs of speech; lexical-and-semantic group; mass media; Russian language; Russian National Corpus.

Вакурова Елена Николаевна

Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», Россия

vakulova@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ТЕКСТА И ДРУГИХ РЕКВИЗИТОВ СЛУЖЕБНОГО ДОКУМЕНТА

Учет междисциплинарных связей лингвистики и делопроизводства в курсе «Деловой русский язык» — путь к повышению его эффективности. Информационная природа документа предопределяет проблемы оформления его текста и других реквизитов документов, среди которых — противоречие между обязательностью их формализации и унификации с естественным процессом грамматикализации, стремлением к языковой связности.

Ключевые слова: служебный документ, официально-деловой стиль, текст документа, реквизит документа, грамматическая связность.

Одним из перспективных путей повышения эффективности учебных курсов «Деловой русский язык» («Business Russian»), «Документная лингвистика» следует признать использование междисциплинарных связей с опорой на материалы курсов «Документационное обеспечение управления» (ДОУ) и «Делопроизводство». К сожалению, лингвистические и делопроизводственные дисциплины мало пересекаются: филологи обычно не знают правил оформления служебных документов, а специалисты по ДОУ слабо представляют себе лингвистические особенности их текстов.

Реализация одного из ключевых принципов современного делопроизводства — унификации документа (в том числе унификация его текста) — требует специфического к нему подхода. Практически все делопроизводственные дефиниции термина «документ» даются через родовое понятие «информация». Так, два определения, взятые из нормативного документа государственного уровня, гласят: «Зафиксированная на материальном носителе информация с реквизитами, позволяющими ее идентифицировать»; «информация, зафиксированная любым типом письма или любой системой звукозаписи, заключающая в себе всю или основную часть речевой информации документа»¹. Можно сказать, что информационная природа документа предопределила и некоторые проблемы, связанные с оформлением его текста.

Информационный взрыв XX века повлек за собой и лавинообразный рост числа документов, которые и без того являются абсолютным рекордсменом среди всех носителей информации. Если принять во внимание признание документа величайшей ценностью современного мира и стабильную тенденцию роста числа документов (по некоторым данным, в мире цифра эта составляет от 7 до 13% ежегодно), то настоятельная необходимость в реализации принципа унификации становится все более

актуальной при явной недостаточности понимания этой необходимости со стороны составителей служебных документов.

С одной стороны, об этом свидетельствует форма документа в целом, его формуляр — комплекс реквизитов (составных частей), прежде всего, одного из наиболее распространенных личных документов — заявления: во всех пособиях по практической, функциональной стилистике и культуре речи в качестве образца предлагается устаревший и не соответствующий нормативным требованиям вариант документа². Сравнение распространенного неправильного и редко встречающегося правильного вариантов оформления заявления демонстрирует торжество грамматикализации многих элементов текста, наличие формальных связующих элементов там, где их быть не должно.

В частности, в реквизит «адресат» включают информацию не только об адресате, но и об адресанте: *кого?* или *от кого?* — в то время как буквально на той же странице она уже оформлена в реквизите «подпись»: (должность — сигнатура — расшифровка). Подобная связность отдельных элементов (реквизитов) была характерна для древних текстов, когда весь документ представлял собой нечто не разделенное на составные части (к тому же отсутствовало даже графическое разделение текста на слова и предложения при помощи пробелов и знаков препинания), даже дата оформлялась не самостоятельно, а была включена в этот единый мегатекст.

В других документах стремление к грамматической связности не столь всеобъемлюще, однако незнание правил их оформления в соответствии с требованиями стандарта также часто приводит к грамматикализации отдельных элементов их центрального реквизита — текста.

Привычность формулировок в таких документах, как акт, протокол, справка, ответное письмо: *мы, низеподписавшиеся ... составили настоящий акт в том, что; по первому вопросу слушали; дана настоящая такому-то в том, что он; в ответ на Ваш №... от ...; направляем Вам ... от ... № ...* — входит в серьезное противоречие с принципом унификации и формализации.

Наиболее распространенными формализованными текстами документов современного управления признаны трафарет, таблица и анкета, позволяющие получателю информации во много раз быстрее её видеть и обрабатывать. Обучение навыкам построения текстов подобного типа в студенческой аудитории целесообразно начинать с заданий по трансформации какого-либо общеизвестного текста, например сказки «Теремок», «Колобок» или «Курочка Ряба», в текст табличного типа, поскольку даже в них заложена возможность структурирования информации по принципу «характеристика нескольких объектов (персонажи) по нескольким признакам (ряд последовательных действий, ряд результатов этих действий)», что и дает возможность трансформации в табличную форму. Не менее продуктивны задания обратного направления: из таблицы — в связный линейный текст.

О соперничестве двух разнонаправленных тенденций в подходе к тексту служебного документа свидетельствует также неслучайное появление в нормативном документе (ГОСТ Р 6.30–2003. УСОРД) нового варианта оформления реквизита «резолюция» — на отдельном листе, причем не в привычном, «текстовом», а в анкетном варианте оформления³.

Исполнитель — _____
Поручение — _____
Срок — _____

Интересно, что в больших учреждениях, имеющих большой объем документооборота и массовые категории документов, применяются готовые тексты резолюций, при этом автору резолюции нет необходимости обдумывать ее текст, достаточно лишь выбрать подходящий к данной ситуации готовый текст, подписать его и поставить дату.

Тем не менее даже нормативные документы, призванные облегчать процесс работы с текстом служебного документа и декодирования документной информации, могут нарушать эти принципы (ср. грамматикализованный вариант оформления реквизита «гриф утверждения», заменивший вариант, не содержащий грамматической связности, — весьма нетипичный пример того, как грамматикализация не явилась результатом сохранения старых традиций, но была внесена относительно недавно — в 2003 г.⁴):

УТВЕРЖДЕН (УТВЕРЖДЕНА, УТВЕРЖДЕНО)
приказом от _____ № _____

Таким образом, работа с документами, в основе которой лежит принцип их унификации, диктует необходимость формализации, в то время как языковая сущность (и текстовое прошлое) документа вступают в противоречие с этим требованием.

С одной стороны, составители документов подсознательно, автоматически ощущают потребность в чисто лингвистических, привычных, близких нашим представлениям о способах передачи информации формулировках, стремятся к ним, предпочитают их. Разумеется, язык сам по себе явление формальное, а линейная природа текста в определенном смысле противоречит его системной структуре, однако этот уровень формальности вошел в плоть и кровь коммуникации, на протяжении тысячелетий стал привычным и естественным. Другие способы формализации как явление значительное более молодое не столь укоренены в сознании носителей языка, не столь привычны и естественны.

Так, например, за пределы текста документа можно (а в ряде случаев нужно) выносить довольно большие его части. Тем не менее весьма часто большой объем текста некоторых документов обусловлен незнанием или неумением оформлять эти части в виде приложений к документу (например, протоколу). К тому же существует своего рода питет, основанный на понимании особой значимости документа и его текста и не позволяю-

щий составителю произвольно менять освященную длительным употреблением стандартную форму (*мы, нажеподписавшиеся; дана настоящая; по первому вопросу выступили*).

С другой стороны, современный документ должен быть предельно технологичным и не может быть оформлен описанным выше устаревшим образом, ибо в этом случае он не соответствует цели — идеи о быстрой работе с документной и текстовой, в частности, информацией.

Таким образом, прослеживаемая во многих современных официаль но-деловых текстах борьба формализации и грамматикализации может быть в целом уподоблена многократно описанному противостоянию аналитизма и флексивности, стремление к анализму в настоящее время находит, в частности, отражение в различных речевых проявлениях: особом употреблении топонимов (*в городе Пушкин/Пушкино*), антропонимов (*диплом, справка выданы Пугу/Пуг, Мур/Мур, Прийме/Прийма*), аббревиатур (*требования ГОСТ/ГОСТа*), композитных словосочетаний (*диван-кроватью*), варваризмов (*пейте Coca-Cola*), что не в последнюю очередь поддерживается одним из главнейших экстралингвистических требований, предъявляемых к тексту документа, — требованием его максимально возможной точности и однозначности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ ГОСТ Р 7.0.8–2013. Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения. [Электронный ресурс]. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163462. Дата обращения: 31.05.2016.

² Казанцева Г. В. Личные документы: требования к оформлению и образцы документов: учеб. пособ. 2-е изд., испр. М.: Флинта; Наука, 2008. С. 13–16; 33; Основы русской деловой речи / под ред. В. В. Химика. СПб.: Златоуст, 2012. С. 84–85; Русская деловая речь (письменные и устные формы): учеб. пособ. / под общ. ред. В. В. Химика и Н. Т. Свидинской. СПб.: СПГУТД, 2011. С. 68.

³ ГОСТ Р 6.30–2003. Унифицированная система организационно-распорядительной документации: Требования к оформлению документов. М.: Изд стандартов, 2003. [Электронный ресурс]. URL: www.internet-law.ru/gosts/gost/616. Дата обращения: 31.05.2016.

⁴ Там же.

Vakulova E. N.

The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia

SOME PECULIARITIES OF GRAMMATICAL FORMATTING OF A TEXT AND OTHER NECESSARY DATA OF OFFICIAL DOCUMENT

The author argues that linguistics and records management are usually described and studied separately, and it makes work with a documentary text and other document's components rather difficult. There are contradictions between one of basic document's characteristics — its formalization — and its grammatical transformations, realized according the rules of Russian grammar.

Keywords: document; text; records management; formalization; grammar.

Величко Наталья Валентиновна

Филиал МГУ в г. Севастополе, Россия

n.velychko.msu@yandex.ru

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье в рамках определения ценностей в современном обществе получают толкование культурные и социальные ценности; представлены результаты проведенного исследования на материале текстов газетного подкорпуса Национального корпуса русского языка: подсчитана частотность, выявлены сочетаемость, выделены дополнительные значения и смыслы; сделан вывод о недостаточной посреднической роли СМИ в интерпретации ценностей и норм.

Ключевые слова: культурные ценности, социальные ценности, СМИ, Национальный корпус русского языка.

В фокусе социальных наук проблема ценностей современного человека и общества занимает важное место. В наше нестабильное время, когда происходят существенные изменения жизненных ценностных ориентиров у большей части населения, особенно у молодого поколения, что выражается в отчуждении от отечественной культуры, отрицании нравственных ценностей и опыта старшего поколения, сложившихся веками традиций и устоев, современному человеку стало непросто отличить свои собственные мысли и желания от навязанных извне и сформировать собственное мнение.

Социальные институты, призванные организовать и координировать процесс формирования социальных и культурных ценностей, перестали в полной мере справляться с этой задачей. Принятие программ, направленных на формирование социальных и культурных ценностей в современном российском обществе, должно стать приоритетным направлением политики государства. Как положительную тенденцию надо отметить возрастание роли культуры — движущей силы общественного развития как главного регулирующего фактора взаимодействия людей в современном мире. Принято считать, что ценности выступают ведущим элементом культуры, социально-нормативным регулятором общественной жизни и поведения людей. И здесь надо подчеркнуть важность роли государства, системы органов власти, которые должны определить статус и нормы деятельности СМИ страны и осуществлять контроль над средствами массовой информации. СМИ должны стать одним из важнейших институтов общества и каналом транспарентности государства.

Современное общество в связи со стремительным развитием информационных технологий стало остро испытывать постоянную потребность в информационном пространстве. Средства массовой информации

обеспечивают социальные коммуникации, становятся информационной базой общества, таким образом выполняя роль социального института.

Занимая ведущее место в формировании информационного общества, СМИ начинают активно участвовать в формировании устойчивых потребительских норм во всех сферах деятельности, выступая в роли посредника в обмене информацией между социальными институтами и населением. Эта посредническая роль в последнее время стала приобретать черты активного участия при интерпретации социальных ценностей и норм: правила и образцы поведения людей, нормы морали, правовые, религиозные, политические, эстетические и другие нормы. Современное метафорическое определение средств массовой информации как «четвертой власти» подчеркивает значимую роль СМИ в современном обществе. По подсчетам специалистов, человек испытывает воздействие средств массовой информации приблизительно четвертую часть времени бодрствования. Это письменное слово или визуальный образ, устная речь и музыка, т. е. подключаются все каналы восприятия для получения информации. Значит, у средств массовой информации появляются колоссальные возможности для массового воздействия на ум человека: агитация и пропаганда, манипулирование мыслями и поступками людей и другие. Ценностные ориентиры отражаются прежде всего в текстах современных СМИ через слово.

Какие ценности в современном обществе составляют фундамент современной социальной системы, какова иерархия ценностных ориентиров? В рамках планируемого проекта «Ценностная карта региона» предстоит определить его участникам.

Одним из самых важных для человека являются общечеловеческие ценности, которые включают в себя культурные. В «Основах законодательства Российской Федерации о культуре» от 9 октября 1992 года культурные ценности определяются как «нравственные и эстетические идеалы, нормы и образцы поведения, языки, диалекты и говоры, национальные традиции и обычаи, исторические топонимы, фольклор, художественные промыслы и ремесла, произведения культуры и искусства, результаты и методы научных исследований культурной деятельности, имеющие историко-культурную значимость здания, сооружения, предметы и технологии, уникальные в историко-культурном отношении территории и объекты»¹.

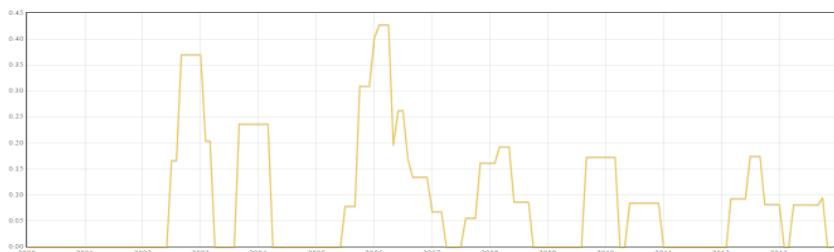
Толкование социальных ценностей в энциклопедии социологии дает значение в широком смысле и более узком: от «англ. values, social; нем. Werte, soziale». В широком смысле — значимость явлений и предметов реальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям общества, соц. группы, личности; в более узком — нравственные и эстетические императивы (требования), выраженные человеческой культурой и являющиеся продуктами обществ,

сознания. Индивид интернализует (усваивает) ценности в процессе своей социализации, являющиеся основой социальных норм»².

Обратимся к языку и выясним, какое место в языке СМИ занимают словосочетания «социальные ценности» и «культурные ценности».

Удобным инструментом для проведения анализа может послужить Национальный корпус русского языка (НКРЯ), который наполняется уже почти 12 лет и содержит газетный подкорпус (корпус современных СМИ), объем которого составляет 228 млн словоупотреблений и включает с 24.12.2015 тексты СМИ 1990–2014 гг.³

Запрос словосочетания *социальные ценности* в НКРЯ за период с 2000 года до настоящего времени выдал всего 19 документов и 19 вхождений, тогда как, например, в основном корпусе найдено 47 документов и 76 вхождений, что свидетельствует об очень ограниченном употреблении словосочетания в СМИ, несмотря на приобретенную терминологичность.



Наряду с номинациями *социальные ценности* в статьях употребляются расширенные за счет других сфер названия ценностей, такие, как *социально-политические ценности*, *христианско-социальные ценности*, *социально-экономические ценности*, что свидетельствует о незакрепленности и неустойчивости сочетания как терминологического.

В некоторых контекстах словосочетание «социальная ценность» употреблено как оценочное, например: *отрицающее социальную ценность права, повышает социальную ценность выборов, социальная ценность журналистики*.

Интересной, и, пожалуй, единственной в своем роде является статья Анны Ахмадиевой «Фонд развития интернет-инициатив раздаст 6 млрд рублей», опубликованная в газете «Известия» 15 июля 2013 года, где в интервью, взятом у директора Фонда Кирилла Варламова, выдвинуто предложение ...отбирать и финансировать инициативы в интернете, имеющие высокую социальную ценность, направленные на решение общественно значимых проблем.

Более представительной в газетном подкорпусе НКРЯ выглядит подборка со словосочетанием *культурные ценности*: 495 документов и 662 вхождения, которые распределились по годам употребления в СМИ следующим образом:



График демонстрирует достаточно ровный с начала 2000 года уровень употреблений с некоторым всплеском в 2003 году и плавным снижением в 2010-х гг.

В сравнении с основным подкорпусом, который представляет 290 документов и 509 вхождений, тенденция обратная, наблюдаемая нами при анализе употребления сочетания *социальные ценности*, что свидетельствует о большей частотности употребления словосочетания *культурные ценности* в печатных СМИ. При первом анализе контекстов удалось установить, что значительная часть употреблений словосочетания *культурные ценности* употреблено в значении, связанном с юридической областью, '*культурно-исторические ценности*' или '*объекты, имеющие культурно-историческое значение*', для краткости называемые журналистами *культурные ценности*.

В оставшихся текстах сочетание *культурные ценности* прирастает дополнительными смыслами. Так, анализ лексического окружения показал, что журналисты *культурные ценности* ставят в ряд с такими, как *национальные, исторические, ментальные ценности*, среди которых выделяют *фундаментальные ценности Руси*, задачей своей видят *приближать ребенка к культурным ценностям, прививать культурные ценности с детства; призывают развивать национальные, исторические и культурные ценности России, охранять культурные ценности и уважать культурные ценности и религиозные чувства любого народа*.

Рассуждая о новом учебнике истории, министр культуры Владимир Мединский в статье «Новый учебник истории будет похож на сказку, рассказалную на ночь», опубликованной 21.06.2013 в газете «Комсомольская правда», анонсирует культурную составляющую учебника — список основополагающих культурных ценностей.

Вместе с тем на страницах газет авторы описывают *угрозы для культурных ценностей нашего народа*, которые *разрушают культурные ценности*.

Таким образом, анализ употреблений терминологических сочетаний *социальные ценности* и *культурные ценности* свидетельствует о не прочной закрепленности значений и достаточно свободной интерпретации и сочетании данных словосочетаний журналистами. Общее коли-

чество употреблений крайне малочисленно, что дает основание сделать вывод о том, что СМИ уделяют мало внимания формированию социальных и культурных ценностей в обществе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Закон РФ от 9 окт. 1992 г. № 3612-И «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» (с изменениями и дополнениями) Система ГАРАНТ: [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/104540/#ixzz42LloJLts/> [http://base.garant.ru/104540 (дата обращения: 03.03.2016)].

² Antinazi. Энциклопедия социологии. 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/socio>

³ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru/index.html> (дата обращения: 24.12. 2015)

Velichko N. V.

Lomonosov Moscow State University, Sevastopol Branch, Russia

LANGUAGE OF MASS MEDIA AND INTERNET. THE ROLE OF SOCIAL INSTITUTIONS IN SOCIAL AND CULTURAL FORMATION IN CONTEMPORARY RUSSIAN SOCIETY

The article investigates the role of social institutions in social and cultural formation in contemporary Russian society.

Keywords: role of social institutions; social and cultural formation; contemporary Russian society.

Венгранович Марина Александровна

*Поволжский православный институт
имени святителя Алексия, митрополита Московского, Россия*

wmaphil@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ЮРИСЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФОНОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАТЕКСТЕ

В статье на конкретных примерах автор рассматривает проблему интерпретации читателем неявной (фоновой) информации, содержательно осложняющей структуру современного медиатекста за счет семантического взаимодействия разных видов информации, и возможности квалификации данных речевых феноменов в рамках юрислингвистической парадигмы знания.

Ключевые слова: юрислингвистическая парадигма, фоновая информация, интерпретация, медиатекст, инвектива.

В современном мире в связи с попаданием медиатекстов в орбиту правовых споров чрезвычайно актуальной становится особая область лингвистического знания — юрислингвистика, возникшая на пересечении лингвистической и юридической знаниевых парадигм. Необходимость появления смежного по своему характеру знания обусловлена требованием подведения под правовую квалификацию речевого действия — через систему лингвистической аргументации, имеющей научное обоснование, что создает для исследователя определенные трудности по ряду причин. Прежде всего, это отсутствие строгого соответствия между юридической и лингвистической парадигмами, поскольку априори юридические процедуры строятся по законам формальной (аристотелевской) логики, а лингвистические анализы основаны на диалектических законах и не могут не отразить сложности и многомерности речевого конфликта, его неоднозначности на шкале оценок участников конфликта. Другая причина — это углубление уровня анализа содержательного плана текста, требующего учета не только семантики отдельных языковых средств как онтологических сущностей, их прагмалингвистических характеристик как средств воздействия на сознание и психику адресата, но и семантики текстового целого, аккумулирующего в своей структуре разные виды информации (вербальная и невербальная, эксплицитная и имплицитная). Н. Д. Голев схематично определил последовательность и взаимообусловленность лингвистических процедур при проведении экспертного анализа текста: «Прагматика определяет семантику, и они вместе определяют синтагматику (и другие проявления внешней структуры)¹. При этом сам лингвистический анализ в рамках юрислингвистической коммуникации, как справедливо замечает М. П. Котюрова, «представляет собой не научное исследование, а скорее соотносится с научно идентифицирующей деятельностью лингвиста по отношению к тексту, его фрагменту или отдельным

текстовым единицам»². Как представляется, интерпретационный анализ в этом случае должен не только основываться на синтезе различных парадигмальных подходов к исследованию текста, но и учитывать изменения в современном медиадискурсе, ориентированном на стратегию игры и активно предлагающем массовому читателю именно игровую интерпретацию действительности. Эти процессы дают основания исследователям медиадискурса относить его к персузивно-перлокутивному типу дискурсов и говорить об изначальной риторичности его текстов³. Это, в свою очередь, осложняет модель коммуникации в медиасфере, все более усугубляя в ней черты непрямой коммуникации⁴ и, соответственно, актуализируя проблемы интерпретации содержательной стороны текста.

Одной из таких проблем является интерпретация **фоновой информации**, маркерами которой в тексте могут служить знаки разного объема — слово, словосочетание, высказывание. Учитывая, что фоновое знание — это «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим»⁵, реализация авторской интенции в условиях непрямой коммуникации с использованием неявной (фоновой) информации и в целом — успешность коммуникативного акта — требуют от адресата как минимум равного объема апперцепцииющей массы знаний, чтобы через импликации⁶ в тексте осуществить процесс их декодировки и адекватно интерпретировать смысл текста с учетом обоих типов смысла — явного и неявного (в данном случае — фонового, находящегося за пределами конкретного текста, в области макро- или микрофоновых знаний носителя языка). В этих условиях главным действующим лицом становится адресат, продуцирующий смысл⁷, что обусловливает непредсказуемость результирующего смысла высказывания и, в свою очередь, осложняет процесс его юрислингвистической квалификации. Поясним на примере.

В поле зрения исследователя попал текст, в котором наряду с содержательно-фактуальной информацией содержалось большое количество разнообразных косвенных компонентов содержания, которые в классификации фоновых знаний Е. М. Верещагина и Н. М. Костомарова⁸ квалифицируются как страноведческие (общие для членов определенной этнической и языковой общности):

...Однако та безапелляционность, с которой глава ТПП г-н Жуков пытается застолбить своей вотчине уголок в казне, прямо-таки вызывает неподдельное восхищение. Выбивать деньги под различные проекты гуманистическо-воспитательной направленности — это, конечно, беспроигрышный ход, так что находчивости и смекалке главного бизнесмена города можно только позавидовать. Эх, эту бы энергию да в нужное русло, так Тольятти точно бы превратился в туристическую Мекку, практически Рио-де-Жанейро, о чем так давно и бесславно бредит Владимир Анатольевич (Панорама Тольятти, 15.11.2002 г.).

Исследователю было предложено выяснить, носит ли данный фрагмент оскорбительный характер по отношению к В. А. Жукову, являюще-

муся в то время председателем Торгово-промышленной палаты г. Тольятти и имеющему звание Почетного гражданина города. В тексте статьи, фрагмент из которой здесь приводится, представлена негативная информация о деятельности данного персонажа, который прилагает немалые усилия для «выбивания» денег для своей организации из городского бюджета под разные, часто корыстные, цели. Журналист, анализируя ситуацию вокруг одного из таких «гуманистических» проектов Торгово-промышленной палаты, представляет главу известной бизнес-структуры этаким «алчущим псевдомеценатом», от «посагательств» которого необходимо оградить городскую казну (статья так и называется «Антивирус для Жукова»). В общей иронически-саркастической (ёрнической) тональности, которая проявляет признаки общей непрямой тональности текста, журналист характеризует зафиксированные в смете расходов необоснованные требования на организацию конкурса на весьма значительную сумму, сопровождая данные факты негативными оценками (от иронического осмеяния до явно пренебрежительных оценочных конструкций). В этом ряду автор текста использует и маркеры фоновой информации. Так, в анализируемом фрагменте содержится аллюзия на известного литературного персонажа сатирических романов И. А. Ильфа и Е. П. Петрова «Золотой теленок» и «Двенадцать стульев» (О. Бендера). При этом аллюзия как прием, состоящий в намеке, в данном контексте реализуется с минимальной степенью «узнаваемости» — через слова, косвенно указывающие на прецедентный текст:

Рио-де-Жанейро, о чём так давно и бесславно бредит Владимир Анатольевич; находчивость, смекалка, энергия главного бизнесмена.

Эти черты плюс вожделенная мечта о далеком Рио-де-Жанейро проявляют для читателя контуры известного литературного образа, тем самым активизируя его фоновые знания, которые вступают в сложные отношения с прямыми (эксплицитно выраженным) негативно оценочными смыслами и ассоциативно усиливают чертами авантюриста-мошенника создаваемый в тексте отрицательный портрет главного персонажа, добавляя в общий портрет персонажа значительную долю иронического осмеяния и, соответственно, снижая его в глазах читателя. Встает вопрос: можно ли считать приведенный контекст оскорбительным для субъекта сравнения? Реализуемая автором стратегия языковой игры дает возможность, не используя открытые, четко дифференцируемые и квалифицируемые как инвективные языковые формы, выразить негативное отношение, представив персонажа текста в крайне неприглядном, достойном осмеяния виде и, тем самым, значительно снизить уровень доверия общества к нему, по сравнению с тем уровнем, к которому стремился и которого достиг к этому моменту субъект осмеяния. Все это дает возможность говорить об увеличении инвективного потенциала используемых автором импликатур. Однако давать однозначную квалификацию выявленным се-

мантическим приращениям в тексте как инвективных (оскорбительных) не представляется возможным, хотя бы по той причине, что в интерпретацию знака (в данном случае — высказывания), содержащего фоновую информацию, включается человеческий фактор, делающий результирующий смысл непредсказуемым (где гарантия, что читатель сумеет опознать те маркеры, которые предлагает ему автор текста?). Кроме того, выработанная в экспертной практике и рекомендуемая к использованию типология инвективных слов и выражений, включающая наряду с нелитературными и литературными средствами языка в том числе и **сравнение с историческими и литературными одиозными персонажами** (*одиозный (книж.)*) — вызывающий крайне отрицательное отношение к себе, крайне неприятный⁹), не дает объективных критериев для решения вопроса о том, является ли литературный персонаж, к которому отсылает текст, одиозным, т. е. вызывающим крайне отрицательное отношение к себе. При этом решение вопроса остается за исследователем, учитывающим в этом случае и возможные варианты интерпретации читателей (которые, кроме того, могут иметь разные представления о приличном и неприличном, приятном и неприятном), и собственное мнение как читателя и эксперта, что, несомненно, окрашивает процесс интерпретации субъективностью и сказывается на убедительности выводов эксперта.

Еще более затруднительным представляется процесс декодирования фоновой информации в следующем фрагменте из этой же статьи:

...Покуда же новые *Морозовы и Елисеевы* еще только учатся летать, кое-кто под их крыльями умудряется обзавестись если и не коробкой от ксерокса, где деньги лежат, то уж парой-тройкой самих ксероксов точно...

Более очевидной здесь представляется фоновая информация в предцентных именах *Морозовы и Елисеевы*, наводящих читателя на мысль о фактах русской истории (династии Морозовых и Елисеевых являлись в нескольких поколениях известными русскими предпринимателями и меценатами). Эта информация, исходя из коммуникативной установки автора текста, должна послужить контрастным семантическим фоном для высвечивания отрицательных черт у главного персонажа текста, уличенного в корыстной деятельности за счет городского бюджета.

Этой же цели служит и другая, менее явная, отсылка (*коробка от ксерокса, где деньги лежат*) к фоновой информации из недавних политических событий в России (неприглядной истории из предвыборной кампании Б. Ельцина, в которой были замешаны А. Чубайс и другие — те, кто выходил из предвыборного штаба с коробкой из-под ксерокса, «набитой» валютой, и были замечены журналистами). Выявление и интерпретация данной имплекатуры, как показал опрос среди читателей текста, еще более затрудняется из-за недостаточной осведомленности читателей в общественно-политических реалиях современной России. Поэтому прогнозировать с достаточной степенью предсказуемости восприя-

тие и декодирование читателем заложенного автором результирующего смысла высказывания (за счет взаимодействия явных и неявных смыслов) представляется проблематичным. Соответственно юрислингвистическая квалификация общего содержания предложенного для анализа текстового фрагмента как оскорбительного не имеет достаточных оснований в силу зависимости от интерпретационной деятельности адресата текста и, соответственно, из-за отсутствия объективных критериев.

Резюмируем. Современный медиатекст, реализуя общую стратегию игры и активно синтезируя в своей структуре разные типы информации (явной и неявной) с целью реализации авторского замысла, представляет собой содержательно осложненную речь, что создает определенные интерпретационные трудности при декодировании дополнительных (неявных) типов информации в языковых знаках и формировании результирующего смысла текста, тем самым осложняя юрислингвистическую квалификацию речевого феномена в целом.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Голев Н. Д. Экспертиза конфликтных текстов в современной лингвистической и юридической парадигмах //Теория и практика лингвистического анализа текстов СМИ в судебных экспертизах и информационных спорах: Сборник материалов научно-практического семинара. Москва, 7–8 декабря 2002 г. Часть 2 / под ред. проф. М. В. Горбаневского. М.: Галерия, 2003. С. 70.

² Котюрова М.П. О специфике юрислингвистической коммуникации // Теория и практика лингвистического анализа текстов СМИ в судебных экспертизах и информационных спорах: Сборник материалов научно-практического семинара. Москва, 7–8 декабря 2002 г. Часть 2 / под ред. проф. М. В. Горбаневского. М.: Галерия, 2003. С. 96–97.

³ Анненкова И. В. Медиадискурс XXI века. Лингвофилософский аспект языка СМИ. М.: Изд-во Моск. ун-та. Факультет журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова, 2011. 392 с.

⁴ Дементьев В. В. Непрямая коммуникация. М.: Гнозис, 2006. 376 с.

⁵ Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов.энцикл., 1966. С. 498.

⁶ Федосюк М. Ю. Неявные способы передачи информации в тексте. М.: МГПИ, 1988. С. 22.

⁷ Дементьев В. В. Непрямая коммуникация. М., Гнозис, 2006. 376 с.

⁸ Верещагин Е.М., Костомаров Е. М. Язык и культура. М.: Русский язык, 1976. С. 210.

⁹ Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов /под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1990. С.443.

Vengranovich M. A.

Volga Orthodox Institute, Russia

ON THE PROBLEM OF JURIDICAL LINGUISTIC INTERPRETATION OF THE BACKGROUND INFORMATION IN MODERN MEDIA TEXT

The author examines the problem of reader's interpretation of covert (background) information, which meaningfully complicates the structure of modern media text due to semantic interaction of different information types. Also the author explores the possibility of qualification of mentioned speech phenomena in the context of juridical linguistic knowledge paradigm.

Keywords: juridical linguistic paradigm; background information; interpretation; media text; invective.

Вепрева Ирина Трофимовна

Уральский федеральный университет, Россия

Irina_vepreva@mail.ru

ПРОВОКАТИВНЫЙ ЗАГОЛОВОК В НОВОСТНОЙ ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛИСТИКЕ ТАБЛОИДНОГО ТИПА

В докладе рассматривается один из типов эффективного заголовка в развлекательных интернет-новостях — провокативный заголовок. Основой для создания заголовка, дезориентирующего читателя, послужила гипертекстовая технология интернет-ресурсов. Выделены три группы провокативных заголовков: заголовки с эффектом обманутого ожидания, заголовки с эффектом усиленного содержания, заголовки с интригующе скрытым содержанием. В докладе показана лингвистическая технология создания провокативного заголовка.

Ключевые слова: провокативный заголовок, развлекательный интернет-дискурс, эффект обманутого ожидания, синтаксический фразеологизム.

Интернет-СМИ существуют как самостоятельный компонент системы СМИ, наряду с прессой, радио и телевидением. Общепринятой типологии жанров электронных публикаций пока не существует, хотя по смысловому наполнению интернет-СМИ во многом коррелятивны печатным. В частности, аналогом таблоидной прессы в Интернете является развлекательный дискурс на основе общности выполняемой ими функции — функции развлечения. Таблоидная пресса репрезентирует упрощенный взгляд на мир. «Вместо освещения серьезных политических событий, таблоиды предпочтительно отдают свои страницы так называемым рассказам, имеющим общечеловеческий интерес (*human interest stories*)»¹.

Речеповеденческая модель таблоидных публикаций демонстрирует смещение, а иногда и нарушение этических и этикетных норм. Таблоиды публикуют материалы, как правило, скандального содержания, связанные с частной жизнью известных людей. Основное содержание желтой прессы — сенсации, сплетни, скандалы из личной жизни известных людей. Общественно-политическая тематика исключается или сугубо развлекательно интерпретируется. «Даже о персонах, значимых в сфере политики и экономики, пишут в аспекте их частной жизни»². Данная черта является одной из важных примет, выделяющих таблоидные издания на фоне публицистического стиля в целом. В качестве основы таблоидных изданий следует назвать обыденную форму сознания, сферу повседневно-бытового, непринужденного, неофициального общения: любое событие выводится на доступный домашний уровень частной сферы коммуникации. Таблоидная пресса является источником распространения стереотипов и пресуппозиций массового сознания³.

Специфика содержания подчеркивается практиками оформления текстов таблоидной прессы. Интернет-таблоидная журналистика попол-

нила арсенал выразительных средств за счет новых возможностей интернет-ресурсов.

Одной из особенностью сетевых СМИ является гипертекстуальность — наличие системы связи между отдельными документами посредством гиперссылок. Гипертекстуальность коренным образом влияет на организацию информации в издании, поскольку гиперссылки организуют структуру текста и дают возможность самостоятельного выбора раздела, статьи, объема, глубины, подробностей, что показывает информационную свободу и независимость адресата. Этой возможностью осуществления навигации в информационно-новостном пространстве электронных СМИ умело пользуются журналисты в жанре новостных сообщений. Гипертекстовая технология послужила основой для создания нового приема эффектного заголовка, дезориентирующего читателя.

Новостной текст «строится по принципу „перевернутой пирамиды“», когда первая фраза содержит всю основную информацию в сконцентрированном виде, представляя собой информационно насыщенную часть пирамиды⁴. Ни один сайт не размещает новость сразу целиком. В Сети существует определенная структура новостного жанра — заголовок и текст новости. При открытии сайта читателю виден только заголовок, текст новости появляется при переходе по гиперссылке на страницу с полным текстом новости. Главным элементом в перевернутой пирамиде становится заголовок. «Бесспорно, чаще всего именно от заголовка зависит, прочтет ли адресат электронную или печатную публикацию»⁵. Удачный заголовок становится причиной популярности достаточно посредственной новости.

В поле нашего исследовательского внимания находятся развлекательные интернет-новости. В докладе мы обратились к характеристике одного из приемов, который нарушает правила коммуникативного сотрудничества, — приему провокативного заголовка. Цель работы — выявление языковых средств создания провокативности. Для решения исследовательской задачи содержание заголовка соотносилось с содержанием текста, выявлялся механизм создания провокативности заголовка на основе семантического взаимодействия лексем, входящих в заголовок текста, и самого содержания статьи, которое противоречит смысловому наполнению заголовка.

В результате исследования нами была выявлена следующая типология провокативных заголовков: заголовки с эффектом обманутого ожидания, заголовки с эффектом усиленного содержания, заголовки с интригующим скрытым содержанием.

В первую группу вошли тексты, реализующие эффект обманутого ожидания. Основанием для создания провокативности заголовка является многозначность слова, значение которого не поддержано необходимым контекстным окружением либо намеренно помещено в другой контекст. Приведем примеры.

Заголовок Иосиф Пригожин пожаловался, что ему изменяет жена.

В статье Пригожин говорит о том, что каждое утро жена изменяет ему с Инстаграмом. Провокативный эффект достигается с помощью метафорического использования слова *изменить*. Значение глагола *изменить*, реализованное в заголовке: «2. Нарушить верность. *И. жене, мужу* (нарушить супружескую верность)»⁶. Контекстная поддержка, представленная существительным *жена* в субъектном значении, позволяет понять заголовок недвусмысленно. Предикативная основа *жена изменяет ему* в теле статьи конкретизируется позицией объекта — неодушевленным существительным в форме творительного падежа *с Инстаграм*, что позволяет реализоваться глаголу *изменить* в значении «1. Совершить предательство, измену (в 1 знач.)»⁷ и полностью перевернуть тезис заголовка.

Заголовок Кобзон высказался: у Путина новая любовь. Его избранницей стала...

В статье Иосиф Кобзон рассказывает о том, что Путин давно женился во второй раз. Оказалось, что *женой Путина Кобзон считает Россию*. Президент давно связал себя с нашей страной крепкими узами.

Провокативный эффект создается из-за метафорического употребления слова *любовь*. Существительное *любовь* в статье реализует значение: «2. Чувство глубокого расположения, самоотверженной и искренней привязанности»⁸. Возможны сочетания *любовь к родине, к семье, к родителям, к детям, к собакам и т. д. Относиться к работе, к делу, к проекту с любовью*. Для того чтобы понять, о чем пойдет речь в статье, читатель должен обратить внимание на контекстное окружение существительного. Субстантив *любовь* уточняется прилагательным *новый*. Далее идет незаконченная предикативная единица *Его избранницей стала...* Значение слова *любовь*, используемое в заголовке, — «1. Глубокое эмоциональное влечение, сильное сердечное чувство. Чары, ожидание любви. Признание в любви. Брак по любви, без любви...»⁹ В целом создается общий смысл: Путин выбрал новую спутницу жизни после развода с женой. Читателю остается один шаг: по гиперссылке перейти к содержанию статьи, чтобы узнать ее имя. Эффект обманутого ожидания возникает тогда, когда читатель узнает о любви Путина к России.

Во вторую группу текстов вошли тексты, реализующие эффект усиленного ожидания. Основание для создания провокативности заголовка — оценочное преувеличение излагаемого факта.

Заголовок То, что отчебучил пьяный Галкин, стыдно показывать!

В статье говорится о праздновании дня рождения Аллы Борисовны, которое длилось несколько дней. На одном из вечеров Максим Галкин, видимо, не рассчитал свои силы и немного *перебрал со спиртным*, чем явно была недовольна Примадонна.

Провокативность заголовка создается с помощью просторечного глагола *отчебучить*. *Отчебучить* — «то же, что отчудить»¹⁰. *Отчудить* определяется через слово *выкинуть* (во 2 знач.). Глагол *выкинуть* имеет следующую дефиницию: «2. Проделать, устроить (разг. неодобр.) В. фокус, номер»¹¹. Таким образом, *отчебучить* является словом-сигналом с неодобрительной окраской. *Отчебучить* — ‘устроить что-то из ряда вон выходящее, в некотором роде опозориться’. Предосудительность поступка усиливается лексемой *стыдно*. Глагол *перебрать*, употребленный в теле статьи, означает следующее: «6. Выпить лишнее (прост.) Вечером в гостях перебрал»¹². *Перебрать* не означает обязательно что-нибудь отчудить, можно перебрать со спиртным и не совершить ничего плохого и предосудительного. Кроме того, русские снисходительно относятся к людям, выпившим лишнее. Высокая негативная оценочность слова *отчебучить* и *стыдно*, безусловно, привлекает внимание читателей, но содержание публикации не носит столь резкого негативного отношения к поведению Галкина.

В третью группу вошли тексты с провокативным заголовком, устроенные по принципу «заинтриговать зрителя», когда информация, которую содержит новость, скрыта в заголовке, см., например:

Вот что заставило Володину уйти из «Давай поженимся»; Вот почему НАВКА так долго не говорила об отце второго ребенка; Грохнетесь! Экстрапаренс шокировала: вот какие СИЛЫ стоят за Путиным!; Помните певицу Кети Топурию? Вот посмотрите, что с ней произошло. Заголовок может сдержать прямой вопрос: Что случилось с Путиным во время парада в Пекине? Что произойдет с пенсиями россиян с 1 февраля 2015 года? Что происходит с людьми, употребляющими капусту? Важно знать. На ком женился Путин 30 лет назад?

Заголовки основаны на использовании таких синтаксических фразеологизмов, как *вот что*, *вот кто*, *вот почему*, *вот зачем* и др. Наличие подобных заголовков пробуждает в читателе интерес к новой информации, поданной как загадка, вызывает любопытство. Человеческое любопытство — феномен, имеющий амбивалентную оценочную характеристику. Положительная аксиологическая значимость понятия — жажда нового. В то же время любопытство как пустой интерес ко всяким несущественным подробностям имеет и недостаток в моральном отношении. «Любопытство — это не только желание узнать что-то новое, но при этом еще и „пережить“ эту новость, вписать ее в личную, эпистемическую сферу и оценить, эмоционально прочувствовать»¹³. В социальном плане любопытный человек нарушает личную сферу другого человека, нанося ей урон.

Любопытство возникает спонтанно под воздействием внешнего стимула (в данном случае — провокативного заголовка). Процесс удовлетворения любопытства приятен, люди намеренно, с удовольствием ему предаются. Приступ потребности знать активизирует эмоциональное состояние читателя. Обращение с помощью гиперссылки к самому тек-

сту новости с провокативным заголовком приводит читателя к разочарованию и информационному провалу: качество полученной информации не соответствует интригующему заголовку, часто включающему, кроме того, слова-интенсификаторы, усиливающие интерес. Так, в статье с заголовком *ВОТ ЧТО в Интернете заметили на новых фото принца Джорджа* рассказывается о том, что в СМИ впервые опубликованы фото принца Джорджа. В информации с заголовком *Что происходит с людьми, употребляющими капусту?* сообщается, что капуста — полезный продукт и ее надо употреблять в пищу.

Характерное для человека стремление к новизне, разнообразию, развлечению не получает своей реализации, новости содержат тривиальную информацию. Но журналист достиг своей цели — в результате ненамеренного контакта с внешним стимулом читатель пошел на поводу ситуативного любопытства, которое лишило человека способности оценить конкретный прием.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Рязанова-Кларк Л. Элементы таблоидного стиля в языке российской посткоммунистической прессы (На материале криминальной хроники) // Русистика. 1998. № 1–2. С. 76.

² Чепкина Э. В. Дифференциация современной российской прессы: дискурсивно-стилистический аспект // Факс. 2006. № 1–2. С. 67.

³ Branston G., Stafford R. The Media Student's Book. London and New York: «Routledge», 1996. P. 29.

⁴ Современный медиатекст: учебное пособие / отв. ред. Н. А. Кузьмина. Омск : Полиграфический центр «Татьяна», 2011. С. 276.

⁵ Желтухина М. Р., Зубарева Т. Т. О некоторых моделях воздействия страха на адресата в печатных и электронных «желтых» массмедиа // Стилистика сегодня и завтра: материалы IV Международной научной конференции. М.: Ф-т журн. МГУ, 2016. С. 208.

⁶ Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М. : Изд. центр «Азбуковник», 2008. С. 241.

⁷ Там же. С. 241.

⁸ Там же. С. 336.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же. С. 483.

¹¹ Толковый словарь... С. 113.

¹² Там же. С. 500.

¹³ Рябцева Н. К. Язык и естественный интеллект. М. : Academia, 2005. С. 306.

Vepreva I. T.

Ural Federal University named after first President B. N. Yeltsyn, Russia

PROVOCATIVE TITLE IN THE INTERNET TABLOID NEWSMAKING

The article investigates one of the types of effective titles in entertainment Internet news — a provocative title. The principle for provocative title creation, misleading for the readers, is hypertextual internet technology. There are three types of provocative titles: misleading expectation titles, stepped-up content titles, hidden content intriguing titles. The article demonstrates the linguistic technologies of provocative title creation.

Keywords: provocative title; entertainment Internet discourse; misleading expectation effect; syntactic phraseological unit.

Веселкова Татьяна Вячеславовна

*Национальный исследовательский
Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского, Россия*

kuznecova.08@mail.ru

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ОСНОВНЫЕ ЦВЕТА

В статье представлен фрагмент предварительных выводов, полученных при анализе слов, принадлежащих одному лексико-семантическому полю с точки зрения их словообразовательных возможностей.

Ключевые слова: словообразовательное гнездо, цветообозначение, словообразовательная парадигма.

Среди средств языка, отражающих менталитет народа и его духовную культуру, особое место занимают слова-цветообозначения. Интерес, вызванный к проблеме цветовой символики, обусловлен поворотом лингвистики к содержательной стороне языка. В системе языка цветовые прилагательные представляют наиболее структурированный фрагмент лексического строя, в течение многих десятилетий привлекающий внимание исследователей при решении таких центральных проблем языкоznания, как соотношение универсального и специфического, общего и индивидуального. Предметом нашего исследования является группа слов, называющих семь основных цветов. Выбор именно этих прилагательных в качестве объекта исследования объясняется рядом их важных качеств — таких, как древность происхождения, активность функционирования в языке, способности к созданию новых экспрессивно-образных значений.

В современной лингвистике описаны разные виды структурно-семантических отношений между словами одного корня (одного гнезда), «...выявилась перспективность сопоставительного изучения близких и тождественных по семантике словообразовательных структур»¹. Теоретическое осмысление проблем гнездования только начинается. Изучаются перспективы гнездования в русской лексикографии, делаются попытки описания роли гнёзд в системной организации русской лексики. Явление гнездования слов в тексте привлекает внимание исследователей: «Словообразовательные последовательности разных типов являются значимыми средствами формирования словообразовательной текстовой связности, потому что объединяют сходные в семантическом и структурном отношении слова как элементы разных предложений в тексте в силу наличия системно-языковых словообразовательных отношений между ними. Это способствует формированию тематической

и коммуникативной перспективы текста, его ассоциативно-смыслового фона, а также повышает экспрессивность текстовых фрагментов»².

Одной из центральных проблем на данный момент является выявление специфики гнёзд разного типа. Словообразовательное гнездо даёт представление о системе языка, поэтому часто становится объектом лингвистических исследований. На сегодняшний день имеется большое количество научных работ, в которых проводится анализ гнезда в словообразовательном аспекте, в меньшей степени гнездо изучено в лексико-семантическом плане. В науке о языке всё чаще используется понятие гнезда, составители словаря предпочитают гнездовой принцип расположения лексики в словаре алфавитному. Это связано, видимо, с тем, что гнездовой принцип способствует более чёткой систематизации языковых единиц.

На сегодняшний день в языкознании нет общепринятого определения гнезда. Думается, это связано с недостаточным исследованием данного вопроса. В предложенных различными лингвистами дефинициях термина «гнездо» представлены лишь некоторые, иногда противоречивые, характеристики данной языковой единицы, которая понимается то как «группа однокоренных слов»³, «группа слов, происходящих от одного корня или объединяемых современными морфологическими или семантическими связями»⁴, то как «группировка слов, обладающих общностью корня или аффикса»⁵, «совокупность однокоренных слов, упорядоченная отношениями производности»⁶, или «комплексная единица словообразования, разными своими сторонами повёрнутая к лексике, морфемике, деривации»⁷. Представляется, что наиболее полным будет определение гнезда «как группы слов, имеющих общий корень (в т. ч. и супплетивный) или аффикс и упорядоченных морфологическими, лексическими, словообразовательными, деривационными или другими связями»⁸.

Прилагательные, обозначающие основные цвета, возглавляющие словообразовательные гнёзда, имеют разную степень употребительности в речи. По материалам Частотного словаря русского языка Л. Н. Засориной⁹ нами представлена количественная характеристика общей частоты функционирования исследуемых прилагательных в речи: *голубой* — 137, *жёлтый* — 109, *зелёный* — 216, *красный* — 371, *оранжевый* — 15, *синий* — 180, *фиолетовый* — 22. Среди данной группы прилагательных выделяются малоупотребительные в речи слова: *оранжевый*, *фиолетовый*. Интересно отметить, что они заимствованы из других языков. Широкоупотребительными являются те, которые способны обозначать наиболее обобщённым образом основной цветовой тон: *синий*, *красный*, *зелёный*.

По показаниям двухтомного словообразовательного словаря А. Н. Тихонова¹⁰, прилагательные, обозначающие основные цвета, не-производные, являются вершинами гнёзд.

Исходное слово — первая и обязательная ступень словообразования. В них сосредоточено основное лексическое значение слов (корневая сема) определённого словообразовательного гнезда. У исходных слов, принадлежащих к группе цветовых прилагательных, это значение выражается в признаке «цвет». Непроизводные слова в современном русском языке обладают минимальным морфемным составом, состоят только из корня и окончания. Из числа исходных слов можно выделить на современном этапе две группы: 1) слова с нечленимыми основами; 2) слова со следами исторически членимой основы.

К первой группе относятся слова: *голубой, жёлтый, зелёный, синий*.

Ко второй: *красный, оранжевый, фиолетовый*.

Например, в современном русском языке слово *красный* ушло от значения слова *красивый*. Но в книжной речи сохраняется также выражения как *красна-девица, красно-солнышко* и т. п. Таким образом, связь всё-таки сохраняется (хотя в обыденной речи значения слов *красный* и *красивый* отрываются друг от друга). Слово *красный*, имея на современном этапе структуру, состоящую из корня и окончания *крас-ны-й*, в какой-то степени сохраняет следы членимости основы на морфемы (*крас-н-ый*).

Сохранение этимологической членимости можно проследить и в словах *фиолетовый, оранжевый*, заимствованных из других языков и образованных от иноязычных корней с помощью русских суффиксов. В таком случае, структура данных слов является членимой, с точки зрения их происхождения (например, от франц. *Violette* (фиалка) + *ов* (ый)).

Исходные слова — это прилагательные с полной грамматической парадигмой.

Гнёзда цветовых прилагательных имеют различный состав производных: от 8 (*оранжевый*) до 145 (*красный*): *голубой* — 42, *жёлтый* — 113, *зелёный* — 98, *красный* — 145, *оранжевый* — 8, *синий* — 130, *фиолетовый* — 13. Наименьшее число производных содержит гнёзда прилагательных *оранжевый* (8) и *фиолетовый* (13). Данный факт, по-видимому, можно объяснить тем, что эти прилагательные заимствованы из других языков и образованы от иноязычных корней с помощью русских суффиксов. По-видимому, эти гнёзда ещё переживают свою историю. Таким образом, словообразовательный потенциал прилагательных цветообозначений разный. Мы выявили, что наибольшее количество производных слов в тех гнёздах, которые возглавляют наиболее употребительные в речи слова, обладающие неограниченной сочетаемостью (со свободными лексическими значениями) с другими словами.

Производные слова в составе большинства гнёзд образованы различными способами словообразования. В гнёздах цветовых прилагательных действуют следующие способы словообразования: суффиксация: *голубенький, голубец, желтёхонький, зеленеть, краснота, краснуха, синить* и т. п.; префиксация: *презелёный, пресиний, зазеленеть, по-*

краснеть, пересинить, пожелтеть и т. п.; префиксация в сочетании с суффиксацией: *изжелта, иззелена, докрасна, искрасна, иссиня, исчерна* и т. п.; суффиксация в сочетании с постфиксацией: *желтеться, краснеться, чернеться, зеленеться, синеться* и т. п.; префиксация в сочетании с суффиксацией и постфиксацией: *раскраснеться, раззеленеться, засинеться* и т. п.; чистое сложение: *серо-зелёный, сине-зелёный, красно-жёлтый, фиолетово-красный* и т. п.; сложение в сочетании с суффиксацией: *красноголовка, красноречивость, зеленоголовка* и т. п.; сращение: *голубоглазый, синекрылый, краснокрылый* и т. п.; субстантивация: *красный, жёлтый, синяя* и т. п.

Как показывает наше исследование, наиболее продуктивными способами в образовании производных в гнёздах цветовых прилагательных являются суффиксация, сложение и сращение. Другие указанные выше способы словообразования менее активны, как правило, характерны для образования производных слов определённой части речи. Например, префиксация, хотя и наблюдается в образовании производных существительных и прилагательных, но больше проявляет себя в образовании глаголов. Префиксация в сочетании с суффиксацией характерна для образования наречий. Префиксация в сочетании с суффиксацией и постфиксацией характерна для образования глаголов. Субстантивация характерна только для некоторых цветовых прилагательных, а именно для тех, которые наиболее употребительны в речи.

Сочетаемость цветовых прилагательных с другими словами даёт широкие возможности для таких способов образования, как сложение и сращение в образовании сложных слов.

Разнообразен состав производных слов по частеречной принадлежности: 1) имена прилагательные (в том числе и сложные), среди них формы оценки исходного прилагательного, т. е. сами прилагательные (*красный → красненький, красноватый* и т. п.); 2) имена существительные (в том числе и сложные) (*краснота, краснуха, желтизна* и т. п.); 3) глаголы (*краснеться, раскраснеться, зеленеться* и т. п.), наречия (*фиолетово, зелено, красно* и т. п.).

Гнёзда с большим числом производных в своём составе имеют также и большее разнообразие этих производных по частеречной принадлежности. В отдельных гнёздах (обычно с малым количеством в них производных) отсутствуют те или иные части речи (т. е. их позиция не воспребована). Например, в гнезде с исходным прилагательным *фиолетовый* (общее количество производных — 13) — всего одно наречие, два прилагательных, а остальные — сложные слова, относящиеся к именам прилагательным.

Наше исследование выявило, что в разных гнёздах цветовых прилагательных преобладают производные разных частей речи: в гнезде прилагательных *синий, жёлтый, зелёный* значительное количество состав-

ляют глаголы, в гнезде прилагательного *красный* — существительные, а в целом преобладают по количеству в составе этих гнёзд сложные слова, относящиеся к именам прилагательным.

Результаты исследования отражают представленные цифровые выражения, которые позволяют сравнить состав производных по частеречной принадлежности не только внутри конкретного гнезда, но и в сопоставлении с другими гнёздаами (табл.).

Таблица. Частеречный состав производных в гнёздах цветовых прилагательных

Непроизводное слово	Количество производных по частеречной принадлежности					
	существительное	сложное имя существительное	прилагательное	сложное имя прилагательное	глагол	наречие
голубой	10	—	3	24	3	2
жёлтый	32	13	10	31	21	6
зелёный	20	1	7	35	24	11
красный	29	15	11	72	8	10
оранжевый	—	—	1	6	—	1
синий	43	7	11	30	35	4
фиолетовый	—	—	2	10	—	1

Как правило, образование той или иной части речи в гнёздах цветовых прилагательных происходит либо посредством одного и того же форманта (например: *красн_еть*, *зелен_еть*, *желт_еть* и т. п.), либо разных, придающим словам одно и то же словообразовательное значение (например: *желтизна*, *синева*, *краснота* и т. п.). Таким образом, речь идёт о словообразовательных парадигмах с близким набором производных в них, которые составляют одну типовую парадигму, характерную для слов, относящихся к одному и тому же лексико-семантическому полю. В итоге, набор производных по их частеречной принадлежности может быть разным, но имеет сходную модель образования слов той или иной части речи; словообразовательные модели, выбор словообразовательных формантов зависят от принадлежности слова лексико-семантическому разряду. Это может быть лексико-семантическая группа или подгруппа внутри неё.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Веселкова Т. В. К проблеме изучения синонимических отношений между словообразовательными типами в границах семантико-словообразовательной категории // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2015. Т. 15. № 1. С. 13.

² Веселкова Т. В. Многоаспектная методика изучения явления гнездования слов в тексте // Рациональное и эмоциональное в русском языке: сб. трудов Международной науч-

ной конференции, посвящённой 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова. / Отв. ред. П. А. Лекант. М.: ИИУ МГОУ, 2014. С. 35.

³ Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителей. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. 400 с.

⁴ Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. С. 109.

⁵ Ширшов И. А. Теоретические проблемы гнездования. М.: Прометей, 1999. 261 с.

⁶ Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 307.

⁷ Ширшов И. А. Толковый словообразовательный словарь русского языка. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. 1022 с.

⁸ Веселкова Т. В. Словообразовательные возможности цветовых прилагательных // Перспективные направления развития современной науки: сб. науч. работ XV Международной научной конференции Евразийского Научного Объединения (г. Москва, март 2016). / Отв. ред. И. И. Василишин. М., 2016. С. 139.

⁹ Засорина Л. Н. Частотный словарь русского языка. М.: Русский язык, 1977. 936 с.

¹⁰ Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. М.: Русский язык, 1990. 880 с.

Veselkova T. V.

Chernyshevsky Saratov National Research State University, Russia

**DERIVATIONAL POTENTIAL OF COLOR ADJECTIVES
ONDICATING THE BASIC COLORS**

The article presents a fragment of the preliminary conclusions, obtained from the analysis of the words belonging to one lexico-semantic field with respect to their derivational possibilities.

Keywords: word-formative nest; colour naming; word-formation paradigm.

Виноградова Екатерина Николаевна
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия
katinko2007@yandex.ru

ОПИСАНИЕ ПРЕДЛОГОВ КАК ЧАСТИ РЕЧИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматриваются актуальные проблемы грамматического и лексикографического описания предлогов на материале ряда авторитетных источников. Отмечаются тенденции к расширению понимания предлога как части речи и к росту субъективности описаний; изучаются вопросы происхождения производных предлогов и выделения структурных типов предлогов; затрагивается проблема бифункциональных слов.

Ключевые слова: предлог, отыменной предлог, отнаречный предлог, бифункциональное слово.

Предлоги как часть речи выделяются начиная с первых грамматик русского языка: так, Генрих Лудольф в своей «Grammatica Russica»¹ 1696 года называет 23 предлога, не только распределяя их, как и в сегодняшних грамматиках, по форме управляемого существительного, но и отмечая полисемантичность некоторых из них (ср. 9 значений предлога *за*). С тех пор понимание предлогов менялось, расширялось и к настоящему моменту оказалось несколько размытым и неоднозначным. На наш взгляд, можно говорить о целом ряде проблем в лексикографическом и грамматическом описании предлогов. Остановимся на некоторых из них:

- 1) отсутствие объективных критериев включения единиц в реестр предлогов;
- 2) различная трактовка структурных типов предлогов;
- 3) категориальный статус бифункциональных слов.

1. Сопоставление русских грамматик, словарей и научных трудов, посвященных предлогам, показало, что русисты по-разному очерчивают границы предлога как части речи, предлагая несовпадающие друг с другом списки единиц. Анализ работ выявил две тенденции:

- а) расширение объема понятия предлог;
- б) возрастающую субъективность при составлении реестров предлогов.

Как известно, предлоги традиционно делятся на первообразные и непервообразные, которые, в свою очередь, включают отнаречные, отыменные, отглагольные предлоги. Продемонстрируем проявление указанных тенденций на материале отыменных предлогов.

В. В. Виноградов в «Грамматическом учении о слове»² (ГУС-1947) называет 33 отыменных предлога (в РГ-1952–1954³ их 22):

посредством, путем, по мере, по части, в части, по линии, насчет, наподобие, с помощью, по случаю, под видом, в пользу, в силу, ввиду, в течение, в продол-

жение, вследствие, по причине, при посредстве, в лице, вроде, в деле, в области, в отношении, в целях, на путях, по пути, со стороны, в сторону, по поводу, в смысле, в видах, за счет (список открытый) и 3 отыменных единицы среди сложных предложных сочетаний: в отношении к, в связи с, по направлению к.

Через 20 лет после выхода ГУС-1947 в книге Е. Т. Черкасовой⁴ (ППСП-1967) выделяется уже 64 отыменных предлога, при этом отсутствуют 4 предлога, отмеченных В. В. Виноградовым в ГУС-1947:

под видом, вроде, на путях, по пути (рис. 1).

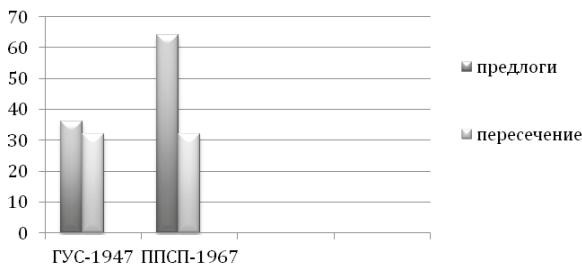


Рис. 1. Соотношение отыменных предлогов в ГУС-1947 и ППСП-1967.

В академической «Русской грамматике» (РГ-80)⁵ названо уже 93 отыменных предлога, однако 5 предлогов из ГУС-1947 не включаются в этот список:

в лице, в части, на путях, в видах, в отношении к;

как и 14 предлогов из ППСП-1967:

в видах, в лице, в подобие, в противность, в рассуждении, в согласность (с), в сообразность (с), в соразмерность, в сходственность (с), в сходстве (с), в сходство (с), в части, подобием, помощью, через помощь (рис. 2).

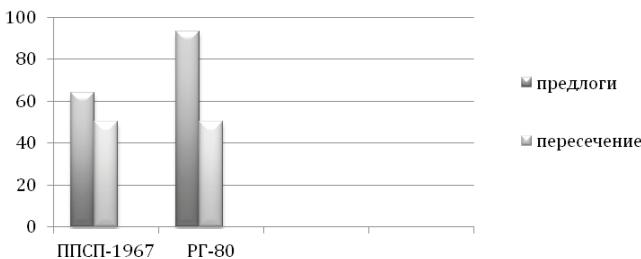


Рис. 2. Соотношение отыменных предлогов в ППСП-1967 и РГ-80.

В «Словаре структурных слов русского языка»⁶ (СССРЯ) отмечено 110 отыменных предлогов, но 22 предлога из РГ-80 в этот список не входят:

без помощи, без сопровождения, в границах, в ипостаси, в контраст, в направлении к, вне границ, вне пределов, вне рамок, вне сферы, в пределах, в про-

тивовес, в согласии с, в содружестве с, в сообществе с, в сторону от, в унисон с, в уровень с, на предмет, на пути, на пути к, по образцу (рис. 3).

Таким образом, перечни предлогов этих изданий совпадают лишь на 54 процента. Представляется, что авторы во многом субъективно включают те или иные единицы в разряд предложных. Так, например, в СССРЯ отмечены *по пути, за пределами, за рамками, за пределы, на случай, которых нет* в РГ-80, и наоборот, в РГ-80 названы отсутствующие в СССРЯ: *на пути, вне пределов, вне рамок, в пределах, на предмет и т. д.*

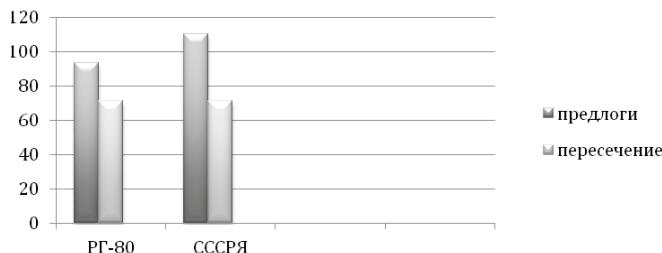


Рис. 3. Соотношение отыменных предлогов в РГ-80 и СССРЯ

Анализ даже 4 источников показывает, что количество выделяемых предлогов за 50 лет значительно выросло (с 36 до 110), тем самым очевидно, что ученые все шире понимают предлог как часть речи, ср. еще более обширные списки производных (мотивированных) предлогов в работах Р. П. Рогожниковой, М. Г. Лепнева, М. В. Всеволодовой и др.⁷

С другой стороны, приведенные диаграммы наглядно демонстрируют, что выделение производных предлогов становится все более субъективным: если в ППСП-1967 список предлогов включает 32 предлога из 36, названных В. В. Виноградовым в ГУС-1947 (рис. 1), то в СССРЯ не отмечены 22 предлога из РГ-80 (рис. 3). Таким образом, несмотря на всплеск исследовательского интереса к производным предлогам в последние десятилетия, ср. работы Е. С. Шереметьевой, Г. А. Шигановой, З. Д. Поповой⁸, можно констатировать, что на данный момент отсутствуют объективные критерии, которые позволили бы однозначно категоризовать рассматриваемые единицы. Некоторые подобные критерии были названы⁹, однако их формулировка, уточнение и иерархизация требуют дальнейшего осмысления.

2. Традиционная классификация производных предлогов на отнаречные, отыменные и отглагольные предлоги, как оказалось, также не столь бесспорна. «Пионером», поднявшим проблему, можно считать предлог *вроде*, который В. В. Виноградов относил к отыменным, РГ-80 считала отнаречным, а в СССРЯ «вернули» в отыменные. К какому разряду — отыменных или отнаречных предлогов — следует относить *вглубь чего, вместо чего, вслед чему, наверху чего, навстречу чему, накануне чего, поверх чего, посередине чего, сверх чего, среди чего, вровень с чем, наряду с чем?*

(Напомним, что слитное и раздельное написание единицы часто конвенционально, ср. отыменные *вследствие чего* и *в связи с чем*, *наподобие чего* и на *основании чего*.) Все эти предлоги отнесены в РГ-80 к отнаречным, в то же время в СССРЯ 6 из них небезосновательно «возвращены» в отыменные: *вместо*, *вроде*, *сверх*, *поверх*, *среди* / *средь* (при этом *посредине* и *посередине* — отнаречные), *наряду с*. Представляется, что вопрос о деривационном статусе указанных единиц также по-разному понимается русистами. В работе М. В. Всееволодовой и др.¹⁰ показано, что подобные предлоги произошли не от наречий, а от существительных (в СССРЯ отмечен лишь один подобный случай: предлог *против* считается производящим для соответствующего существительного и наречия).

Отметим, что вторая группа отнаречных (по версии РГ-80) предлогов типа *независимо от чего*, *относительно чего*, *касательно чего*, *соответственно чему* некоторыми учеными¹¹ вполне аргументировано отнесена к отадъективным. Таким образом, вызывает сомнение выделение (и существование) отнаречных предлогов как отдельного разряда.

3. Неразрывно связана с предыдущей и проблема бифункциональных единиц. Уже М. В. Ломоносов¹² (который, правда, не разделял предлоги и приставки) обнаружил, что существуют слова, которые одновременно выполняют функции предлогов и наречий: «*прежде, внутри, внь, близко, противу, около, подль, чрезъ, сквозь, послъ, мимо, кромъ*» и проч. Ученый сравнивает контексты употреблений типа: «*прежде времени, внутри дома, послъ бури, мимо дъла, позади церкви*», где он видит «силу предлогов», но в «я былъ прежде здоровъ, останъся внутри, притти послъ, другъ прошолъ мимо, Онъ идетъ позади» находит наречия. В словаре О. С. Ахмановой¹³ также выделяются слова, которые могут выступать и в функции наречия, и в функции предлога (предлог наречный, или наречие предложное). Это так называемые бифункциональные единицы — *мимо, вокруг, кругом, после, накануне, вслед, вплоть, рядом* и под. М. В. Всееволодова и Ф. И. Панков¹⁴ показали, что есть основания считать эти лексемы предлогами с нулевой формой анафорического элемента: *Возле меня улеглась кошка — Кошка улеглась возле* («меня») — **Кошка вернулась с прогулки и улеглась возле*. Категориальный статус бифункциональных единиц по-прежнему остается дискуссионным среди лингвистов.

Итак, предлоги как часть речи, несмотря на свою «несамостоятельность», служебность и якобы очень ограниченный состав, вызывают целый ряд споров, объективное и обоснованное решение которых представляется актуальной задачей современной лингвистики.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ларин Б. А. Три иностранных источника по разговорной речи Московской Руси XVI–XVII веков. СПб.: изд-во С.-Петерб. ун-та, 2002. 686 с.

² Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М.; Л.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1947. 784 с.

- ³ Грамматика русского языка. Т. 1 / под ред. В. В. Виноградова, Е. С. Истрина, С. Г. Бархударова. 2-е изд. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960. 719 с.
- ⁴ Черкасова Е. Т. Переход полнозначных слов в предлоги / отв. ред. В. В. Виноградов. М.: изд-во «Наука», 1967. 280 с.
- ⁵ Русская грамматика. Т. 1 / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Наука, 1980. 783 с.
- ⁶ Словарь структурных слов русского языка / В. В. Морковкин, Н. М. Луцкая, Г. Ф. Богачева и др. М.: «Лазурь», 1997. 432 с.
- ⁷ Толковый словарь словосочетаний, эквивалентных слову: Ок. 1500 устойчивых сочетаний рус. яз. / Р. П. Рогожникова. М.: Астрель: АСТ, 2003. 416 с.; Лепнев М. Г. Русские производные предлоги. Проблемы семантики. Словарные материалы. СПб.: Изд-во Ефименко Д. Л., 2010. 314 с.; Всеоловодова 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.: Либроком, 2014. 304 с.
- ⁸ Шереметьева Е. С. Отмыенные релятивы современного русского языка. Семантические этюды. Владивосток: изд-во Дальневост. ун-та, 2008. 236 с.; Шиганова Г. А. и др. Лексические и фразеологические предлоги в современном русском языке. Учебное пособие. М.: Флинта : Наука, 2007. 176 с.; Попова З. Д. Предложно-падежные формы и обороты с производными предлогами в русских высказываниях. Воронеж: Изд. дом ВГУ, 2014. 232 с.
- ⁹ Всеоловодова М. В. К вопросу об операциональных методах категоризации предложных единиц // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2011. № 3. С. 103–125; Виноградова Е. Н. Грамматикализация в русском языке: от формы существительного к предлогу (на материале соматизмов) // Вопросы языкоznания. 2016. № 1. С. 25–50.
- ¹⁰ Всеоловодова М. В. и др. Указ. соч. С. 126–130.
- ¹¹ Черкасова Е. Т. Указ. соч. С. 186–214; Панов М. В. Позиционная морфология. М.: Наука: Школа «Языки русской культуры», 1999. 280 с.
- ¹² Ломоносов М. В. Российская грамматика / Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. Т. 7. Труды по филологии 1739–1757. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952 г. С. 552.
- ¹³ Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
- ¹⁴ Всеоловодова М. В. Грамматические аспекты русских предложных единиц: типология, структура, синтагматика и синтаксические модификации // Вопросы языкоznания. 2010. № 4. С. 3–26; Панков Ф. И. Русские наречия в соотношении с русскими предлогами // Мир русского слова. 2009. № 1. С. 12–19.

Vinogradova E. N.

Lomonosov Moscow State University

THE STUDY OF PREPOSITIONS AS A PART OF SPEECH: CHALLENGES AND PROSPECTS

The article is contemplating challenges and prospects of grammatical and lexicographic prepositional study, pointing out the trends to broaden the concept of preposition and to regard it more subjectively; some disputable issues of prepositional derivation are discussed, as well as some matters of bifunctional words.

Keywords: preposition; postnominal preposition; preposition-like adverb; bifunctional word.

**Виноградова Светлана Григорьевна,
Толмачева Ирина Николаевна**

*Тамбовский государственный университет
имени Г. Р. Державина, Россия*

vinogradova.sg@yandex.ru

РОЛЬ СЛУЖЕБНЫХ СЛОВ В КОНСТРУИРОВАНИИ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Для передачи информации о событиях в их взаимосвязи человек интерпретирует сведения о сложном предложении как формате языкового знания и на этой основе конструирует конкретное сложное предложение, в чем особая роль отводится служебным словам. Служебные слова регулируют структурные ограничения внутри рассматриваемой языковой единицы и способствуют обеспечению мыслительно-языковой целостности частей сложного предложения за счет указания на концептуальные связи между обозначаемыми им событиями.

Ключевые слова: служебное слово, конструирование, сложное предложение, интерпретация, когнитивный.

С когнитивной точки зрения сложное предложение возникает как необходимость реализации говорящим полученной в процессе концептуализации мира информации о взаимосвязи событий внутри привлекшего внимание фрагмента действительности. За счет того, что человек наделен способностью манипулировать концептами как блоками знания, одновременно обращенными и к онтологии мира, и к онтологии языка¹, эти события во взаимосвязи (назовем их гиперсобытием) в сознании говорящего репрезентируются в виде пропозиционального комплекса. Подобный комплекс в результате взаимодействия разных категорий языковых средств на основе определенных принципов и механизмов передается посредством сложного предложения. При этом сложное предложение выступает в двух ипостасях — как формат языкового знания и как конкретная языковая конструкция.

В качестве формата сложное предложение включает системные сведения о гиперсобытии в виде пропозиционального комплекса, о категориях языковых средств, необходимых для объективации этого комплекса, а также сведения о потенциально возможном конструировании сложного предложения в результате конфигурации системных данных формата в ходе общения. То, что сложное предложение как конкретная конструкция является способом актуализации или конфигурации знаний, заложенных в формате сложного предложения, обусловлено интерпретацией как языковой познавательной активностью человека. Под «интерпретацией» при этом понимается получающий отражение в языке процесс,

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ,
проект № 15–04–00448 «Язык как интерпретирующий фактор познания»

а также итог понимания и репрезентации человеком мира, основанный, с одной стороны, на существующих общечеловеческих представлениях о мире и, с другой стороны, на личном опыте взаимодействия с ним².

Конструкция — «это языковое выражение, у которого есть аспект плана выражения или плана содержания, не выводимый из значения или формы составных частей»³. Исходя из этого сложное предложение, во-первых, состоит из языковых средств, накладывающих друг на друга ограничения, которые касаются порядка слов, композиции частей, семантики их компонентов и т. д. Данные ограничения способствуют восприятию и осмысливанию сложного предложения в целом. Во-вторых, в качестве конструкции сложное предложение предполагает трансляцию знаний о двух или нескольких событиях в едином, значимом для человека фрагменте действительности на основе используемой говорящим операции концептуальной интеграции. Эта операция направлена на объединение ментальных пространств (структур, возникающих в нашем сознании, когда мы думаем или говорим) в смешанное пространство на том или ином уровне абстракции⁴.

В силу своего концептуального содержания и устройства сложное предложение призвано адекватно передавать полученную информацию о гиперсобытии, основой которого выступают связи между событиями и их участниками внутри рассматриваемого фрагмента действительности. Поэтому в конструировании сложного предложения значимая роль должна отводиться знаниям о категориях языковых средств (как части формата сложного предложения), которые нацелены на объективацию концептуализации гиперсобытия в аспекте его структурной организации. Такие языковые средства, например, организуют категорию служебных слов.

Служебные слова представляют собой лексически несамостоятельные слова, служащие для выражения различных семантико-сintаксических отношений между словами, предложениями и частями предложений, а также для выражения разных оттенков субъективной модальности и формообразования⁵. К категории служебных слов в соответствии с точкой зрения В. В. Виноградова будем относить частицы, предлоги и союзы⁶. Исходя из определения служебных слов, для связи участников событий в языке служат предлоги, для связи событий — союзы, а частицы придают этим связям модальный эффект, либо участвуют в образовании форм, обозначающих связи событий и их участников. Как представляется, в конструировании сложного предложения роль служебных слов состоит в выполнении конкретной задачи — регулировании структурных ограничений внутри сложного предложения, придающих мыслительно-языковую целостность его частям за счет указания на концептуальные связи между событиями и их участниками внутри гиперсобытия.

Так, предлоги, прежде всего, способствуют регулированию взаимного приспособления частей сложного предложения в результате реализации

концептуального признака «анафорической референтности». Анафорическая референтность — отнесенность к ранее упомянутым объектам, предшествующим фактам, событиям и т. д. В частности, в ходе конструирования говорящим сложноподчиненного предложения с придаточным определительным с помощью союзного местоимения *который* фактически все пространственные, временные, причинные, целевые предлоги и предлоги образа действия могут одновременно указывать на связь отображаемых в сложном предложении событий через отношения между участником одного события и отсылкой к этому участнику в другом событии (в примере 1 — *камень, которому*; в примере 2 — *город, который*).

1. *Он снова протор туфли о траву и взобрался на камень, на котором я сидел, как будто поднялся в дом⁷.*
2. *А в 1918 году Щеглово было преобразовано в город Щегловск, в который вошло близлежащее село Кемерово⁸.*

Данная связь выступает в качестве концептуальной основы конструирования сложноподчиненного предложения с придаточным определительным. При этом на языковом уровне предлоги способствуют реализации когнитивного механизма аналогии.

В свою очередь, союзы, в особенности составные союзы как сложносочиненных, так и сложноподчиненных предложений, регулируют структурно-семантическую обусловленность частей таких предложений в результате реализации концептуальных признаков обратимости и необратимости, которые также выступают в качестве когнитивной основы взаимосвязи событий.

В примере 3 разделительный союз *то... то* указывает на смысловую обратимость частей сложносочиненного предложения, т. е. минимум потери смысла всего предложения при изменении порядка следования его частей.

3. *То у него физкультуру отменили, то математичка заболела, то ему ко второму уроку..., то отпустили пораньше...⁹*

Союз *то... то* на языковом уровне способствует переключению внимания с одного события на другое за счет реализации когнитивных механизмов фокусирования и дефокусирования.

В примерах 4 и 5 союзы *как будто* и *так что* указывают на смысловую необратимость частей соответствующих сложноподчиненных предложений, т. е. возможность потери смысла предложений при изменении порядка следования их частей.

4. *Раздутый умопк и опустился сразу, как будто в нем сделался прокол и из него вышел воздух¹⁰.*
5. *Он по жизни ни на что внимания не обращает, так что эта ситуация тоже не будет исключением¹¹.*

Союз *как будто* на языковом уровне способствуют выражению оценки исходного события (*Раздутый умопк и опустился сразу*) внутри ги-

персобытия (*Раздутый умопок и опустился сразу, как будто в нем сделался прокол и из него вышел воздух*) за счет реализации когнитивного механизма сравнения. Союз *так что* (пример 5) способствует выражению инференции в связи с исходным событием *Он по жизни ни на что внимания не обращает* за счет реализации когнитивного механизма логического следствия.

Для конструирования сложного предложения важным является регулирование ограничений или повтора форм времени и наклонения в каждой из его частей, чему, в частности, способствуют такие служебные слова, как частицы. Например, частица *бы* (*б*) служит для образования форм условного (сослагательного) наклонения. В сочетании с союзом *если* она способствует конструированию сложноподчиненного предложения с условным придаточным, участвуя в реализации модального концептуального признака контрфактивности как гипотетичности / нереальности взаимосвязи событий, выражаемых частями сложного предложения, за счет реализации когнитивного механизма гипотетического прогнозирования. Например:

6. *Если был бы я девчонкой,
Я бы время не терял.
Я б на улице не прыгал,
Я б рубашки постирал¹².*

Таким образом, служебные слова играют важную роль в конструировании сложного предложения, передающего события в их взаимосвязи. Регулируя структурные ограничения в сложных предложениях, служебные слова участвуют в реализации концептуальных признаков анафорической референтности, обратимости / необратимости, контрфактивности, обеспечивающих смысловое единство частей сложного предложения за счет реализации разнообразных когнитивных механизмов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Болдырев Н. Н. Концептуальная основа языка // Когнитивные исследования языка. М.; Тамбов, 2009. Вып. IV. С. 25–77.

² Болдырев Н. Н. Концептуализация функции отрицания как основа формирования категорий // Вопросы когнитивной лингвистики. М.; Тамбов, 2011. № 1. С. 9.

³ Рахилина Е. В. Лингвистика конструкций / Отв. ред. Е. В. Рахилина. М.: «Издательский центр «Азбуковник», 2010. С. 19.

⁴ Fauconnier G., Turner M. The Way we Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2002. 440 p.

⁵ Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.

⁶ Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.: Высшая школа, 1986. С. 38.

⁷ Искандер Ф. Святое озеро [Электронный ресурс]. URL: <http://iskander.ouc.ru/svyatoe-ozero.html> (дата обращения 19.05.2016).

⁸ Анохин К. Город-уголь // «Коммерсантъ-Власть», 2002 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kommersant.ru/doc/319460> (дата обращения 20.05.2016).

⁹ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения 11.05.2016).

¹⁰ Грекова И. Без улыбок [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.rin.ru/doc/i/233923.html> (дата обращения 20.05.2016).

¹¹ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения 11.05.2016).

¹² Успенский Э. Если был бы я девчонкой [Электронный ресурс]. URL: <http://ironicpoetry.ru/autors/uspenskiy-eduard/esli-bil-bi-ya-devchonkoy.html> (дата обращения 25.05.2016).

Vinogradova S. G., Tolmacheva I. N.

Derzhavin Tambov State University, Russia

THE ROLE OF FUNCTION WORDS IN THE CONSTRUCTION OF COMPOSITE SENTENCES

The author argues that in order to construct composite sentences, the speaker uses data of a composite sentence as a linguistic knowledge format. In this format, a special role is given to function words that are designed to regulate certain structural limitations within a composite sentence and give integrity of its parts indicating conceptual links between the events denoted by them.

Keywords: function word; construction; composite sentence; interpretation; cognitive.

Воронина Татьяна Михайловна

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

tmv313@yandex.ru

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СОГЛАСИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: КОГНИТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ

В данной статье согласие рассматривается как одна из микроситуаций речевого общения, как реактивное речевое действие. Выявлены когнитивные признаки концепта «согласие»: коммуникативная ситуация, в которой согласие реализуется, и общность, единство точки зрения на что-либо (основные), а также предмет, относительно которого достигается согласие, мотивировки говорящего, наличие/отсутствие невербальных средств выражения, наличие/отсутствие эмоциональной составляющей и оценка.

Ключевые слова: речевое общение, речевое действие, согласие, концептуализация.

В современной лингвистике актуальными являются исследования типов и характеристик языковых единиц, связанных с человеком, с выражением его отношения к действительности и содержанию коммуникации и т. п.: «Человек является центральной фигурой на той картине мира, которую рисует язык»¹, и речевые действия, которые он осуществляет (наряду с физическими и интеллектуальными), — один из важнейших типов его деятельности².

Среди речевых действий существенная роль отводится выражению согласия/несогласия, которое исследуется в различных аспектах: в коммуникативном, лексико-семантическом, функционально-семантическом, лингвометодическом, сопоставительном³. Современные ученые подчеркивают не только речевую, но и гносеологическую значимость согласия/несогласия: так, например, Т. М. Свиридова относит их «к числу фундаментальных коммуникативных категорий, которые играют значительную роль в организации речевого взаимодействия, в структурировании содержательного мира человека»⁴. Развивая идею М. М. Бахтина, который считал, что это «одна из важнейших форм диалогических отношений. Согласие очень богато разновидностями и оттенками»⁵, исследователи на различном материале строят классификации видов согласия. Например, Т. Н. Колокольцева, вслед за И. В. Галактионовой, М. Я. Гловинской, Н. И. Формановской, различает «прежде всего два следующих его вида: 1) согласие с мнением; 2) согласие как реакцию на побуждение»⁶; М. В. Баделина, анализируя отношения между репликами диалогических единств, выделяет большое количество разновидностей полного (согласие-подтверждение, согласие-одобрение, согласие-договор и др.) и неполного согласия (частичное, вынужденное и др.)⁷.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
(проект № 16–18–02005)

В данной статье согласие рассматривается как одна из микроситуаций речевого общения, как реактивное речевое действие, в котором ярко проявляется следующая особенность речевого акта, отмеченная Т. А. ван Дейком: «РА связан с понятием “фрейма”, или “рамки”, в некоторых концепциях моделирования речевой деятельности: имеются “ритуальные” последовательности РА, интерпретируемые на основе знаний о мире и привлекающие для своей интерпретации метаусловия (связанные с установлением того, в контексте какого фрейма мы находимся в данный момент, то есть с выбором фрейма), а также опирающиеся на предшествующие, настоящие или будущие (ожидаемые) действия коммуникантов»⁸. Действительно, вне зависимости от того, в какой сфере происходит коммуникация (от обыденных бытовых действий и ситуаций до важнейших вопросов, например, экономических, политических и т. п.), согласие реализуется в нескольких типичных речевых ситуациях. Эти ситуации моделируются с опорой на семантику, сочетаемость и употребление языковых единиц, репрезентирующих собственно ситуацию согласия и ситуации, смежные с ней. Таким образом, выделяются основные когнитивные признаки концепта «согласие», исходя из которых и разграничиваются типы согласия.

Во-первых, согласие может быть ответом, реакцией на чью-либо просьбу, чье-либо обращение (*соглашаться/согласиться что сделать или на что, согласен, готов, не прочь*); в этом случае тот, кто соглашается, дает утвердительный ответ на что-либо, разрешает сделать что-либо (и в последнем случае выступает как более значимая сторона, обычно обладает более высоким статусом в обществе или в данной ситуации: *изволить, соблаговолить*). В качестве реплик, выражавших утвердительный ответ на что-л., разрешение сделать что-л., используются следующие лексемы и речевые формулы: *согласен, да, естественно, изволь (извольте), конечно, разумеется, хорошо, ага, ладно, о'кей, угу, будь по-твоему (по-вашему); не откажусь (не отказался бы); ради бога; так [уж] и быть и под.*

Во-вторых, согласие может являться выражением признания правильным чьего-либо мнения, утверждения (*соглашаться/согласиться с чем, одобрять, принимать, поддакивать*), признанием того, что какой-л. факт действительно имеет место (*подтверждать, признавать*), или подтверждением единодушия, единомыслия с кем-, чем-либо (*соглашаться/согласиться с кем-чем*). Реплики и речевые формулы, используемые для выражения данных смыслов: *хорошо, отлично, прекрасно, ладно, чудесно, чудно, супер* (выражение согласия с чем-л., одобрительного отношения к чему-л.); *в самом деле, действительно, верно, вот, правильно, так, точно, правда, есть такое дело; абсолютно (совершенно, полностью) согласен; [и] не говори (не говорите) (выражение подтверждения слов собеседника, согласия с ними); а?, да [ведь]?, правда*

[ведь]?, так [ведь]? (выражение побуждения к ответу, подтверждению, согласию).

Когнитивный признак единства, важный для согласия, реализуется и посредством метафоры, в том числе стертой. В истории русского языка согласие изначально названо путем уподобления совместному слаженному звучанию голосов (*со-гласие*), этот образ сохраняется и сейчас в значениях таких слов, как *вторить, подпевать, спеться*. Для обозначения согласия использована также метафора получения: то, с чем человек согласен, он *принимает*, т. е. как будто берет, получает, присваивает себе, и метафора объединения: соглашаясь с чим-л. мнением и выступая в его защиту, человек *присоединяется* к нему, т. е. объединяет себя с этим мнением, или *разделяет* его, т. е. как будто берет, использует его вместе с кем-л. Идея единства, совместности реализуется также в таких случаях, когда процесс достижения согласия обозначается путем аналогии с движением к одной точке, в направлении друг к другу: *прийти к согласию, сойтись во мнениях, идти навстречу*. Ситуация, когда человек охотно использует что-л., соглашается на что-л., ища в этом поддержку, образно уподобляется тому, как берутся за что-л. рукой, стараясь удержаться: *схватываться/схватиться за что, ухватываться/ухватиться за что*.

В-третьих, согласие может представлять собой устраивающее всех участников общения решение, мнение, общий, согласованный план действий и т. п. (*согласиться в чем, насчет чего*), которые возникают в результате обсуждения, переговоров. В последнем случае возможна конкретизация предмета соглашения: например, специально обозначается достижение согласия по поводу взаимных обязательств, выполнения работ, получения/выплаты денег (*сходиться/сойтись, слаживаться/сладиться*); договоренность по какому-л. осуждаемому, неблаговидному или даже преступному поводу (*стакиваться/стакнуться, сговор*); в современной речи словами *договоренность, договариваться/договориться* эвфемистически может называться неофициальное соглашение с кем-либо о получении чего-либо выгодного для себя, достигаемое путем использования личного знакомства с кем-либо, предоставления че-го-либо взамен или дачи взятки.

Еще один важный когнитивный признак согласия — мотивировка говорящего. С этой точки зрения согласие может быть искренним, обдуманным, когда говорящий действительно соглашается с мнением, высказыванием собеседника, поддерживает его точку зрения. Выражаемое согласие может быть и лишь формальным, когда говорящий соглашается с собеседником из вежливости, чтобы не обидеть его, избежать конфликта, или просто невнимательно слушает и соглашается лишь с целью создать видимость заинтересованного разговора (*поддакивать*). Кроме того, выражаемое согласие может быть неискренним, лицемерным, ко-

гда говорящий поддерживает собеседника из подобострастия, желания ему угодить или из-за отсутствия собственного мнения (*подпевать, подсюсюкивать*).

В качестве дополнительных способов выражения согласия могут использоваться невербальные. Согласие может быть выражено и без слов (*Молчание — знак согласия*), причем обычно *молчаливое согласие* подразумевает отсутствие явно выраженных возражений, позицию невмешательства, самоустраниния от какой-либо проблемы. Установление, достижение согласия может выражаться и/или сопровождаться жестами: *кивком головы, рукопожатием, одобрительными аплодисментами, поднятием руки (при голосовании), другими жестами одобрения — кисть собрана в кулак, большой палец поднят вверх («отлично»), пальцы подняты кисти почти выпрямлены, а большой и указательный касаются подушечками, образуя кольцо или букву О («о’кей»); если человек после раздумий или уговоров наконец согласился на что-л., он может резко махнуть рукой перед собой сверху вниз («а, ладно!»)*. В официальных ситуациях согласие может быть официально подтверждено и оформлено в письменной форме (*заключать, подписывать, визировать, утверждать*), в виде документа особого жанра (напр., *договор, соглашение, согласие*).

Согласие как единомыслие, единодушие может иметь и эмоциональную составляющую, связываться с мирными, дружественными отношениями (*согласие, мир, лад*).

Согласие и умение достичь согласия в русской культуре представляется важным и оценивается положительно; в особенности это касается согласия в межличностных отношениях, согласованности в совместных действиях, которые связываются с единством, коллективизмом: *Не в деньгах счастье, а в добром согласии; Согласие — мать единства*. Отрицательно оцениваются неискреннее и бездумное согласие (*подсюсюкивать, соглашательство*) и согласованность в неблаговидных действиях (*сговор, спеться, снохаться*).

Таким образом, в качестве основных когнитивных признаков концепта «согласие» следует назвать коммуникативную ситуацию, в которой согласие реализуется как реакция, и когнитивный признак общности, единства точки зрения на что-либо. В обобщенном виде основное когнитивное содержание исследуемого концепта можно сформулировать следующим образом: согласие — общность чьих-либо точек зрения на некоторое положение дел, одобрение, признание возможным, правильным чего-либо, как правило, выраженные в речи. В качестве когнитивных признаков, конкретизирующих основную идею, следует назвать предмет, относительно которого достигается согласие, мотивировки говорящего, наличие/отсутствие невербальных средств выражения, наличие/отсутствие эмоциональной составляющей и оценку.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Зализняк Анна А. Языковая картина мира [Электронный ресурс] // Энциклопедия Кругосвет. Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия [сайт]. URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/YAZIKOVAYA_KARTINA_MIRA.html (дата обращения: 20.05.2016).

² Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: опыт системного описания // Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Языки русской культуры, 1995. С. 348–389; С. 352.

³ См., например: Баделина М. В. Отношения согласия между репликами диалогических единиц: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 1997. 18 с.; Галактионова И. В. Средства выражения согласия // Идеографические аспекты русской грамматики / под ред. В. А. Белошапковой и И. Г. Милославского. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. С. 145–168; Гловинская М. Я. Семантика глаголов речи с точки зрения речевых актов // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М.: Наука, 1993. С. 158–218; Колокольцева Т. Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. Волгоград: Изд-во Волгоградского госуниверситета, 2001. 260 с.; Крайнова А. С. Методика обучения иностранных студентов толерантным формам речевого общения: На примере рече-поведенческих тактик согласие и несогласие: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 19 с.; Оразалинова К. А. Интенциональные концепты «согласие — несогласие» в татарском, русском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тобольск 2012. 23 с.; Свирилова Т. М. Категория согласия/несогласия в русском языке : автореф. дис. ... докт. филол. наук. Елец, 2008. 36 с.

⁴ Свирилова Т. М. Категория согласия/несогласия в русском языке: автореферат дис. ... доктора филологических наук. Елец, 2008. 36 с. С. 3.

⁵ Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. С. 297–325 [Электронный ресурс] // Infolio: Электронная библиотека [сайт]. URL: <http://www.infoliolib.info/philo/bahtin/probltext.html#1> (дата обращения: 20.05.2016)

⁶ Колокольцева Т. Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. Волгоград: Изд-во Волгоградского госун-та, 2001. 260 с. [Электронный ресурс] // Единое окно доступа к информационным ресурсам [сайт]. URL: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/632/25632/8527> (дата обращения: 20.05.2016)

⁷ Баделина М. В. Отношения согласия между репликами диалогических единиц: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 1997. 18 с.

⁸ Dijk T. A. v. Studies in the pragmatics of discourse. — The Hague etc.: Mouton, 1981. — Цит. по: Демьянков В.З. «Теория речевых актов» в контексте современной лингвистической литературы: (Обзор направлений) // Новое в зарубежной лингвистике: Вып.17. Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. С. 223–235.

Voronina T. M.

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

CONCEPTUALIZATION OF CONSENT IN RUSSIAN LANGUAGE: COGNITIVE ELEMENTS AND THEIR INTERACTION

In this article consent is considered as one of the micro-situations of speech communication, as reactive speech action. The author reveals cognitive elements of the "consent" concept: the communicative situation in which consent is realized, and unity of the viewpoint on anything (the basic elements), as well as the subject of consent, speaking person's motivation, presence / absence of non-verbal means for representation, presence / absence of emotions, and evaluation.

Keywords: speech communication; speech action; consent; conceptualization.

Вязовик Татьяна Павловна

*Высшая школа медиатехнологий и печати
Санкт-Петербургского государственного университета
промышленных технологий и дизайна, Россия*

samolva@list.ru

МЕСТОИМЕННЫЕ СРАЩЕНИЯ С ЧАСТИЦЕЙ *ВОТ* В СИСТЕМЕ ЭКВИВАЛЕНТОВ СЛОВ

В данной статье рассматриваются так называемые эквиваленты слов, среди которых выделяются неоднословные местоимения. Особое внимание уделяется местоименным сращениям с частицей *вот*, которые интерпретируются как результат процесса грамматикализации. Отмечаются особенности их структуры и функционирования (действическая и анафорическая функции). Кроме того, уделяется внимание их коммуникативному статусу.

Ключевые слова: эквиваленты слов, неоднословные местоимения, местоимения с частицей *вот*, агглютинирующий префикс.

Новые подходы к описанию языка нередко связаны с обращением исследователей к тем явлениям, которые, находясь на периферии языковой системы, долгое время не привлекали пристального внимания исследователей, а значит, не получали адекватную лингвистическую трактовку. К таким явлениям относятся так называемые «неоднословные» слова, интерес к которым был связан с исследованием служебных и строевых элементов языка прежде всего лексикографами. По формальному основанию Р. П. Рогожникова выделила группу слов, названных ею «эквивалентами слова», среди которых были полнозначные слова с предлогом или частицей (*без малого, в итоге, казалось бы, тут же, вот что, вот почему* и др.); два или более неполнозначных слова (*в то, а то и, а не то, так что* и др.); несколько односложных полнозначных и неполнозначных слов (*до сих пор, еще раз, на сей раз, с тех пор* и др.); два полнозначных слова (*более чем, быть может, вместе с тем, все время, тем временем* и др.).¹ Они различаются и грамматически. Так, в их составе имеются составные служебные слова (предлоги, междометия, частицы); наречия, выполняющие обстоятельственную функцию (*без оглядки, в дальнейшем* и др.); составные местоимения (*кое без кого, кое от чего, вот какой* и др.); сочетания, выполняющие функции сказуемого (*в ажуре, с ходу* и др.); распространенные обороты речи (*дело в том, что; речь идет о; то обстоятельство, что* и др.).

Все эти группы слов, по мнению исследователя, объединяют единство и устойчивость значения, а также наличие постоянной неизменной формы. В речевом потоке такие сочетания обычно являются целостной единицей, объединенной единым ударением. Имеются и другие особенности, характерные для слова: постоянная последовательность входящих в сочетание элементов, непроницаемость сочетаний. Все это

делает их эквивалентными слову и содержательно, и в формальном отношении.

Среди этой значительной по объему и разнообразной по составу группы слов занимают эквиваленты слов — местоимений, которые называют прономинальными образованиями²; аналитическими образованиями³, аналогами местоимений⁴, составными местоимениями⁵. По ряду признаков они занимают особое место в системе эквивалентов слов.

Данные единицы образованы по той же словообразовательной модели, что и неопределенные и отрицательные местоимения типа *кто-то, кое-какой, какой-нибудь, сколько-нибудь, никто* и под., т. е. они представляют сочетание вопросительно-относительных местоимений с соответствующими модификаторами — словами *вот, попало, угодно* и под.: *вот что, вот почему* и др.; *кто угодно, какой надо, где попало* и др. Как видим, в их составе как изменяемые единицы, образованные базовыми местоимениями (*кто, что; какой, чей, который*), так и не изменяющие — местоименные наречия (*где, куда, когда, почему* и др.). Однако в отличие от неопределенных и отрицательных местоимений, у которых ударными являются базовые местоимения, в таких образованиях постоянное логическое ударение фиксируется на модификаторе.

Что касается грамматических характеристик (функция субститута, особенности словоизменения или его отсутствие), то они в первую очередь определяются базовым местоимением. Модификатор же, являясь ударным компонентом единицы, оказывает воздействие на семантику сочетаний, благодаря чему они вписываются в тот или иной семантический разряд местоимений и местоименных наречий. Так, ударная частица *вот*, будучи указательной, придает сочетанию значение указания (*вот какой, вот где* и др.); слова *угодно, попало* образуют единицы, синонимичные определительным местоимениям (*кто угодно — любой, что попало — всякое* и др.), и т. д. Выделяют также такие типы «неоднословных» местоимений, как неопределенные⁶, местоимения с универсальным значением, типа *хоть кто*⁶ и др.

От эквивалентов слов их отличает то, что у неоднословных местоимений нарушена проницаемость, свойственная большинству эквивалентов слов (*до упаду, к счастью* и др.). Более того, они могут прерываться не только словом, но и высказыванием. Например: *Вот, как мне кажется, что произошло*, что, как представляется, обусловлено их местоименной природой. Местоимения — одна из нестандартных групп слов, лексическое значение которых лишено постоянного денотата. Данная группа, в силу этого, обладает большим своеобразием. Среди особенностей местоимений — их способность к проницаемости — *никто, но ни с кем, ни от кого* и под. Предложные сочетания в данном случае являются словоформами местоимения «никто» и не могут рассматриваться в качестве самостоятельных эквивалентов слова, так как они

обладают всеми признаками словоформ. Кроме того, в отличие от подавляющего большинства эквивалентов слова данные, сочетания являются словоизменительными, что более наглядно выявляет их тяготение к цельнооформленности, характерной для большинства слов.

Разнообразие эквивалентов слов, так же как и разнообразие местоименных сочетаний, можно рассматривать, опираясь на мнение В. М. Жирмунского, как результат динамического процесса лексикализации и грамматикализации, свойственной в разной мере разным сочетаниям, образующим некие единства. Согласно В. М. Жирмунскому, «словосочетания в результате семантической и грамматической связи между входящими в их состав словами могут развиваться в сторону более или менее тесного лексического или грамматического объединения, с новым значением целого (лексическим или грамматическим), отличным от значения его частей. Развитие в сторону лексикализации ведет к образованию более или менее прочных фразовых единств, представляющих в смысловом отношении фразовые эквиваленты отдельных слов», в то время как «развитие в сторону грамматикализации (морфологизации) ведет к превращению группы в новую грамматическую (аналитическую) форму слова»⁸.

Грамматикализация, как известно, связана с историческим процессом превращения неграмматической единицы языка в грамматическую или появления у некоторой единицы языка большего числа грамматических свойств. По отношению к лексическим единицам можно говорить об ослаблении у слов их лексических значений, обуславливающем переход от словоизменительной единицы — к неизменяемой, от знаменательной — к служебной, от служебной — к клитике, от клитики — к морфеме и т. п.

Если с этих позиций посмотреть на местоименные сращения, то очевидно, что процесс грамматикализации вполне проявился в сочетаниях с неизменно ударной указательной частицей *вот*. Как показывает материал, эти единицы характеризовали долгое время только разговорную речь. До XVIII века в словарях, отражавших письменные тексты, такого рода единицы не фиксируются. Однако уже в художественных текстах XVIII века мы встречаем их как вполне обычное явление в основном в диалогической речи в качестве приема стилизации разговорной речи, что подтверждает интуицию Г. Н. Акимовой о разговорном субстрате таких единиц⁹. В художественной литературе их употребление служило и до сих пор служит преимущественно приемом стилизации разговорной речи, встречаясь в драматических произведениях, или в диалогах прозаических текстов, или монологах с ярко выраженной эмоциональностью.

Как представляется, данные единицы являются по своему значению и функциям указательными неоднословными местоимениями и представляют систему, образованную, подобно неопределенным и отрицательным местоимениям, от всех семантических типов вопроси-

тельно-относительных местоимений (местоимения понимаются широко и включают местоименные наречия) с помощью частицы. У анализируемых местоимений частица «вот» переходит из разряда смысловых в разряд словообразующих, превращаясь в агглютинирующй префикс: *вот кто* (лицо), *вот что* (предмет); *вот какой* (признак), *вот чей* (принадлежность) *вот где*, *вот куда*, *вот откуда* (место); *вот когда* (время); *вот почему* (причина); *вот зачем* (цель) и др., придавая всему сращению смысл указания, что определяет их функции в тексте. Такие образования, подобно традиционным указательным местоимениям, выполняют свойственные указательным местоимениям функции: дейктическую (*Смотри, вот кто идет!* (идет Петр)) и, в широком смысле слова, анафорическую (*[Клара:] Злодеи мои, враги мои: вот как он домочадцев своих называет. Сум. Лих. 95.* и т. п.).

Существенной особенностью этих местоимений, отличающей их от всех иных групп, в том числе местоименных, является тот факт, что в процессе грамматикализации участвуют и фонетические характеристики. Определяющей чертой таких местоимений является обязательная ударность *вот*. Можно утверждать, что ударение на частице грамматикализировано, так как позволяет дифференцировать *вот* как частицу и *вот* как структурный элемент местоимения. Частица в сочетании с вопросительными местоимениями всегда безударна, в отличие от *вот* — всегда ударного структурного компонента указательного местоимения. Сравни: *Но вот КТО пришел? ВОТ кто: Петя.*

Эти местоимения обладают специфической рематичностью. Считается, что коммуникативная структура предложения — тема-рематическое членение — связана именно с предложением. Однако, как отметил Ю. Д. Апресян, за последние 20–30 лет в научный оборот были введены новые материалы, доказывающие, что в коммуникативной структуре предложения могут играть активную роль и слова. Это происходит тогда, когда слово имеет постоянный коммуникативный статус¹⁰. Именно такой постоянный коммуникативный статус — статус ремы — имеют местоимения с ударной частицей *вот*. При этом логическое ударение на частице «вот» в процессе функционирования ведет к появлению у такого рода сочетаний смысловых коннотаций со значением контрастности и связанных с этим смыслов¹¹.

Что касается местоимений с иными модификаторами, то, как нам представляется, в них процесс грамматикализации проявляется в меньшей степени, чему препятствуют многие факторы, из которых назовем происхождение модификатора. В подавляющем большинстве это — полнозначные слова (*какой попало* — глагол прошедшего времени среднего рода единственного числа, *где угодно* — краткое прилагательное среднего рода единственного числа и др.), остатки лексических значений которых не позволяют им выполнять роль морфем. Ударение на модифи-

каторе в таких сочетаниях эмфатического характера, а значит, не выражает дополнительные смыслы, характерные для структур с местоименными сращениями типа *вот что*.

Таким образом, феномен «неоднословных слов» сегодня уже нельзя игнорировать. Среди всего их разнообразия особое место занимают неоднословные местоимения, которые находятся на разном уровне грамматикализации. Полнее всего этот процесс проявился в местоименных сращениях с неизменно ударной частицей *вот*.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Рогожникова Р. П. Словарь эквивалентов слова: наречные, служебные, модальные единства. М.: Рус. яз., 1991. 254 с. С. 5.

² Лавров Л. Д. Значение и употребление прономинальных образований типа *кто* (*что*) *удобно* // Грамматическая семантика русского языка. Вологда: Вологод. ГПИ, 1983. С. 21–26.

³ Скобликова Е. С. Местоимения: различия трактовок // Русский язык в школе. 1996. № 6. С. 75.

⁴ Ушакова Л. И. Местоимения и их аналоги // Русский язык в школе. 1998. № 1. С. 87.

⁵ Ермакова О. П. Составные местоимения в русском языке // Словарь. Грамматика. Текст: сб. статей. М.: Высш. шк., 1996. С. 195–205.

⁶ Бондарева Г. А. Особенности структуры составных местоимений // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2009. № 2 (4). С. 63–64.

⁷ Откупщикова М. И. Местоимения современного русского языка в структурно-семантическом аспекте: учеб. пособие. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. С. 39.

⁸ Жирмунский В. М. Об аналитических конструкциях // Жирмунский В. М. Общее и германское языкознание / отв.ред. А. В. Десницкая, М. М. Гухман, С. Д. Кацнельсон. М.:Наука, 1976. С. 82–125. С. 88.

⁹ Акимова Г. Н. Наблюдения над сегментированными конструкциями в современном русском языке // Синтаксис и стилистика / под ред. Г. А. Золотовой. М.: Наука, 1976. С. 237–247.

¹⁰ Апресян Ю. Д. Типы коммуникативной информации для толкового словаря [Электронный ресурс] // [Philology.ru. Русский филологический портал]. URL: [M., 1988] <http://www.philology.ru/linguistics2/apresyan-88.htm>

¹¹ Николаева Т. М. Семантика акцентного выделения / отв. ред. В. Н. Ярцева. М.: Наука, 1982. 104 с. С. 10.

Viazovik T. P.

The Higher School of Printing and Media Technologies of St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, Russia.

THE PRONOUNCE UNITIES WITH VOT PARTICLE IN THE SYSTEM OF WORD EQUIVALENTS

The author examines "multiword" words, i.e. combinations of words functioning as grammatical pronouns, with a special attention paid to the unities including a combination of vot particle and interrogative pronouns, such as *vot chto* ("Tell you what"), *vot pochemu* ("that is why"), etc., in which the particle *vot* is pronounced with a fixed contrastive stress. The analysis has shown that their lexicalization and grammaticalization is linked with a moving of the particle *vot* into agglutinating prefix, that leads to the transformation of interrogative pronouns into the category of demonstrative pronouns.

Keywords: composite pronoun; agglutinating prefix; demonstrative pronouns; vot particle.

Вяткина Светлана Вадимовна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

s.vyatkina@spbu.ru

ОТРАЖЕНИЕ КЛИПОВОГО СОЗНАНИЯ В СИНТАКСИСЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ

На материале анализа синтаксических особенностей рассказа А. Аркатовой рассматривается вопрос отражения в современном художественном тексте клипового сознания как когнитивной парадигмы нашего времени.

Ключевые слова: клиповое сознание, синтаксическая структура, нарратив, субъект повествования.

Художественный текст, как и искусство в целом, отражает изменения в восприятии, анализе и художественном осмыслиении мира человеком. Современный художественный текст по многим параметрам может противоречить традиционным представлениям читателя о тексте как таковом, если он ломает стереотип традиционной нарративной формы: несоответствие жанру, нарушение линейной модели времени и полitemпоральность¹, деконструкция² текстовой структуры, интертекстуальность³, отражение непосредственности разговора с читателем. Перечисленные особенности в целом характерны для литературы эпохи постмодерна⁴. Подобные примеры текстов противоречат давно принятым лингвистической категориальным признакам цельности, связности и заключенности текста. Лингвисты говорят о калейдоскопичности⁵ современной повествовательной формы, описывают различные способы визуализации синтаксиса⁶ текста. Освещая текст с позиций когнитивной лингвистики, Е. С. Кубрякова подчеркивает: «нет таких текстов, которые не являлись бы также конечным итогом дискурсивной, т. е. социально ориентированной и социально обусловленной коммуникативной деятельности»⁷, это произведение «должно обеспечить у адресата формирование его менタルной модели»⁸.

Культурологи, философы, психологи обращаются к тексту как к проявлению глубинных изменений в сознании современного человека. Уже в конце XX века В. П. Руднев охарактеризовал новый тип текста как гипертекст и определил последний как нелинейный лабиринт, своеобразную картину мира: «выйти из него, войдя один раз, труднее, чем может показаться на первый взгляд», он отражает гиперреальность, в которой мы существуем; если текст построить как гипертекст, получится гиперреальность, «массмедиа, бесконечные пересекающиеся потоки информации создают впечатление, что кто-то нажимает и нажимает различные кнопки»⁹.

Размышляя о театре XXI века, Т. Владыкина обращается к метафорической характеристике театра, данного Станиславским, и определя-

ет ее как предсказание современного театра: «это клиповое сознание, эмоциональный поток»¹⁰, выделяя в качестве доминирующего признака клипового сознания непрерывность потока эмоций. Данную оценку можно соотнести с некоторыми образцами современной прозы, ищащей новые жанровые и синтаксические формы. Культуролог и философ К. Г. Фрумкин¹¹, анализируя «мышление сиюминутного восприятия, минутной реакции», отмечает, что мир, насыщенный электронными коммуникациями, формирует тип восприятия, отличный от текстового, а у молодого поколения фундаментально изменяется культура восприятия: ему не нужен линейный текст. Восторжествовавшее клиповое мышление, суть которого, по мнению ученого, заключается в том, что оно умеет быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами и обладает достоинством скорости обработки информации при предпочтении нетекстовой, образной информации, требует виртуозности и реактивности, а это определяет неспособность к восприятию длительной линейной последовательности (однородной и одностильной информации, в том числе книжного текста), это вектор в развитии отношений человека с информацией, который возник не вчера и исчезнет не завтра¹². Психологи противопоставляют клиповое мышление словесно-логическому, определяя их как способы (стратегии) перцептивно-когнитивной деятельности¹³.

Писатели-филологи, имеющие исчерпывающее представление о традиционных формах нарратива и осознающие влияние на современного человека бесконечного потока информации, поступающего из масс-медиа, Интернета, стремятся отразить особенности жизни человека в новой реальности в своих произведениях.

Рассказ Анны Аркадовой «Вертикальный кольцеброс» представляет интерес как пример моделирования рассказа-гипертекста, отражающего клиповое сознание. Он имеет подзаголовок «Литературная икра» (выделение курсивом автора)¹⁴. В качестве своеобразного эпиграфа (подобный фрагмент графически не оформлен как эпиграф, но является им по своей текстовой функции) к тексту, жанр которого определен в «Новом мире» как рассказ, приведена цитата из «Записок Пиквикского клуба» с комментарием автора (также нарушение привычного способа презентации эпиграфа в литературном произведении): «*В каждом отдельном понятии скрыта возможность буквального прочтения. Разоблачение его ведет за собой цепочку значений, развлекающую своей парадоксальностью*». Так эксплицируется авторская интенция — создать парадоксальный текст с целью развлечь читателя.

За своеобразным эпиграфом с комментарием следует авторское предисловие, семантизирующее вынесенное в заглавие название спортивной игры, и авторский ключ к восприятию текста: это обрывки разговоров, брошенные вскользь замечания, «просеянный через крупное сито

абсурд» в традициях игры Д. Хармса с разговорными и литературными штампами.

Уже такое введение читателя в мир текста отличает автора от традиций представления рассказа как литературного жанра. В дальнейшем текст строится как набор коротких не связанных между собой логически и синтаксически фрагментов и фраз, отделенных друг от друга двойным вертикальным отступом (количество самостоятельных фрагментов в рассказе — 76, для простоты анализа они пронумерованы) и соотнесенных с различными субъектами повествования.

Повествующий субъект (рассказ в основном выдержан в третьесличном нарративе) обнаруживает себя только в третьем и шестнадцатом фрагментах, содержащих своеобразные авторские размышления о приращении смыслов, коррелирующие с заявлением в комментарии к эпиграфу (сохранена пунктуация публикации — без знаков конца предложения в трех строках):

Пример приращения смыслов:

*Она проснулась знаменитой
Она знаменита
Она проснулась*

Выяснилось, что кое-кто никогда не дочитывает книги до конца. Ну уж, недоверчиво подумала Маша и внутренне усмехнулась. В ее книге было двадцать страниц и содержание.

Вместо приращения смыслов даются примеры усечения предложений от позитивно-оценочной предикации (*проснулась знаменитой*) к бытовой — *она проснулась*. Обращает на себя внимание и отсутствие границы между повествующим субъектом и повествуемым персонажем Машей: не представляется возможным точно определить субъект сознания, стоящий за фразой: *Выяснилось, что кое-кто никогда не дочитывает книги до конца.*

Следующее авторское размышление отделено от предыдущего 13 разрозненными по смыслу фрагментами:

Еще один пример приращения смыслов:

*УД. не получилось подобрать рифму
УД. не получилось подобрать
УД. не получилось*

При наличии показателей связи (*еще* и лексический повтор *пример приращения смыслов*) подобный фрагмент не обнаруживает никакой связи с предыдущими и последующими фрагментами, а лишь демонстрирует усечение деталей, констатацию оценки *не получилось*.

Данные примеры отражают информационное свертывание фразы, при котором происходит не приращение смысла, а отражается консистутивность высказывания, требующая информативной поддержки, которую читатель ищет в тексте и не находит.

Читательский стереотип восприятия нарушается не только отсутствием в рассказе сюжета, смысловой независимостью друг от друга фрагментов, что не дает читателю возможности увидеть мир основного (чаще всего упоминаемого) в рассказе персонажа Маши, которому посвящено 33 фрагмента. 41 фрагмент соотнесен с различными непоименованными (Маша и ее мама — исключение) персонажами: вместо имен даны только первые буквы имени, как обычно подписываются знакомые между собой люди в электронном общении: *B., A., Ж., Е., Ю., К., Д., П., О., М., Л., Н., Т., Ф., Р., Г., У., С., И., Ш., Ц., Х.* Не указан социальный или возрастной статус мелькающих лиц, кроме *писателя Ш. и сантехника Ю.*, отсутствуют портретные или иные характеристики упоминаемых лиц, что не позволяет их и персонажами назвать.

Смысловая замкнутость лаконичных фрагментов при показателях (последовательность действий персонажей или событий в тексте передается, как это принято в нарративе, последовательностью глаголов совершенного вида или союзами¹⁵) синтаксической связи между предложениями, в том числе причинно-следственной, практически в каждом фрагменте отражает алогизм — последнее предложение логически не соответствует информации предшествующих предложений, например: *Г. все оплачивал в Интернете, а Л. — только наличными. И, представьте, они поженились* — параметры оценки поведения персонажей не предполагают характеристики межличностных отношений; *Д. и Г. встретились через много лет. У Г. уже была своя ниша, связи, свой стиль общения. Д. тоже пришел в новых лыжных ботинках* — характеристика одного персонажа не соотносится с оценкой поведения другого, хотя такая соотнесенность синтаксически подчеркнута союзом *тоже*.

Структура предложений максимально минимизирована: практически отсутствуют определения, нет причастных оборотов, размер предложения, как правило, не превышает 6 слов, например: *Маша не видела Ж. пять лет. И вот его показали по телевизору. Маша всем позвонила, кто был дома, сказали, что Ж. очень хорош.* Эмоциональную реакцию на такую информацию также передают краткие предложения: *Маша внутренне усмехнулась. Она-то знала, что все относительно.* Подчеркивается отсутствие внешнего проявления эмоций (*внутренне усмехнулась* — такая реакция персонажа в небольшом по объему рассказе встречается 5 раз, что говорит о типичности реакции), оценка фактов редка и передается только в контексте внутренней речи персонажа (*странные дела, посмотрим-посмотрим*), что подчеркивает приоритет осведомленности персонажа.

Читатель обращает внимание и на способы оформления прямой речи: при передаче мыслей персонажей она графически не выделяется (например: *Кое-кто попросил Машу расставить знаки препинания. Смеется надо мной, подумала Маша, чуть скосив глаза к фонарику*),

как и анонимная реплика-вопрос с апелляцией к неведомому адресату *скажите: Скажите, я вас правильно поняла, ваша единственная проблема сегодня — это парфюмированный тальк?* У этой реплики нет текстовой поддержки, она «висит в воздухе».

В тексте рассказа моделируется поведение человека Интернета, доверяющего интернет-информации как основной: *Маша целый день ждала Ф., а он так и не приехал. Это было так непохоже на него, что Маша задумалась — тот это Ф.? Или не тот? И сверила данные с Википедией.*

Концовка бессюжетного рассказа (*Маша на всю жизнь запомнила это мгновение, когда она потянулась к выключателю, а кое-кто сказал ей, что у нее должны быть внутренние маяки*) также логически не вытекает из предшествующих ей фрагментов. При всей смысловой изолированности фрагмента сам он передает обрывочное восприятие героиней некоей жизненной ситуации.

Анализ синтаксической структуры рассказа возвращает к авторскому предисловию и подзаголовку *Литературная икра: икра* — с определением — ’кушанье из мелко изрубленных овощей, грибов’. *Баклажанная икра. Грибная икра*¹⁶. Определение *литературная* ставит произведение в один ряд с гастрономическими блюдами. Подобный прием отражает калейдоскопичность самого бытия, коррелирует с клиповым сознанием современника, и текст читается как электронная переписка, блог или безадресные реплики в чате. Эллиптичность повествования предполагает общую с читателем реальность, в которой мелькают люди, быстро поступает и меняется информация о происходящем: чтение можно начать с любого фрагмента, но каждый из них лишь зародыш, «икринка рассказа» о какой-то жизненной ситуации, а приращение смысла может происходить лишь в читательском восприятии, когда происходит какое-то сопоставление с мыслью или ситуацией, подобной изложенной. Такой фон отсутствует, что и делает сам текст парадоксальным.

Избранная А. Аркатовой форма рассказа удивительно точно отражает особенности клипового сознания (мышления сиюминутного восприятия, минутной реакции), при котором «люди экрана», наделенные клиповым мышлением, «обладают скоростным откликом и быстрее реагируют на любые стимулы и изменения» и в то же время обладают притупленным эмоциональным восприятием действительности, чёму посвящен целый сайт *Look at me*, на котором обсуждаются плюсы и минусы клипового мышления, а в качестве одного из минусов отмечается ослабление чувства сопереживания¹⁷, что в полной мере нашло отражение в тексте анализируемого рассказа-абсурда. В отличие от эмоционального потока, отражающего клиповое сознание в современном театре, в рассказе А. Аркатовой отражена безэмоциональная реакция современного человека на поток информации.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Николина Н. А. Активные процессы в языке современной русской художественной литературы. М.: Гнозис, 2009. С. 224–237.
- ² Бабенко Н. Г. Язык и поэтика русской прозы в эпоху постмодерна. Изд. 2-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. С. 31–48.
- ³ Фатеева Н. А. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности. Изд. 2-е, испр. М.: КомКнига, 2006. С. 34–39.
- ⁴ Бабенко Н. Г. Указ. соч.
- ⁵ Там же. С. 5–25.
- ⁶ Денисова Г. В. На изломе веков: русский язык в зеркале современной прозы. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2012. С. 145–147.
- ⁷ Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения // Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 516.
- ⁸ Там же. С. 517.
- ⁹ Руднёв В. П. Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1999. С. 70–71.384 с.
- ¹⁰ Владыкина Татьяна. Манера внимания. Исторические хроники: 4–10 февраля (2003) // Известия, 02.03.2003.
- ¹¹ Фрумкин К. Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры // Ineternum, 2010. № 1. С. 26–36. [Электронный ресурс]: URL: http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm (дата обращения: 10.01.1016).
- ¹² Там же.
- ¹³ Горобец Т. Н., Ковалев В. В. «Клиповое мышление» как отражение перцептивных процессов и сенсорной памяти // Мир психологии. 2015. № 2. С. 96.
- ¹⁴ Аркадова А. Вертикальный кольцеброс. Литературная икра // Новый мир. 2014, № 7. [Электронный ресурс] URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2014/7/8a-pr.html (дата обращения: 10.10.2015). Все примеры из текста даны по этому изданию.
- ¹⁵ Падучева Е. В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 464 с.
- ¹⁶ Словарь русского языка: В 4 т. Т. 1. А–Й / РАН, Ин-т лингвистич. исследований. 4-е изд., стер. М.: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999. С. 659.
- ¹⁷ Сайт Look at me [Электронный ресурс] URL: <http://www.lookatme.ru/mag/how-to-inspiration-howitworks/207449-clip>. (дата обращения: 10.01.1016).

Vyatkina S. V.

St. Petersburg State University, Russia

CLIP CONSCIOUSNESS REFLECTION IN MODERN NARRATION SYNTAX

The article offers syntactic analysis of modern story (A. Arkatova) that reflects clip consciousness as a current cognitive process. This way is considered to be perspective for text meaning explication.

Keywords: clip consciousness, syntactic structure, narrative, narrative subject.

Гаврилова Марина Владимировна

**НИУ «Высшая школа экономики —
Санкт-Петербург», Россия**

politlinguistics@yandex.ru

ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РУССКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена изучению способов дискурсивного конструирования национальной идентичности в русском политическом дискурсе. Материалом анализа являются инаугурационные речи российских президентов Б. Н. Ельцина, Д. А. Медведева, В. В. Путина. Особое внимание уделяется исследованию семантических макроструктур, дискурсивных стратегий и языковых средств, используемых для построения новой постсоветской идентичности.

Ключевые слова: политический дискурс, национальная идентичность, когнитивная лингвистика.

Российские президенты придают большое значение формированию национальной идентичности, поскольку «в конце концов не сырьевые биржи должны вершить судьбу России, а наше собственное представление о себе, о нашей истории и о нашем будущем»¹. Материалом нашего исследования являются инаугурационные речи Б. Н. Ельцина в 1991² и 1996³ гг., Д. А. Медведева в 2008⁴ г. и В. В. Путина в 2000⁵, 2004⁶, 2012⁷ гг., так как первое выступление новоизбранного президента формулирует идейную основу объединения общества, создается на основе изучения общественного мнения, отражает систему ценностей общества и изменения представлений россиян о своей стране.

Национальная идентичность может рассматриваться как динамический процесс, который дискурсивно, т. е. при помощи языка и других знаковых систем, создается, воспроизводится, изменяется и разрушается. Многие ученые (B. Anderson, L. Chouliaraki, R. Wodak) рассматривают нацию как воображаемое политическое сообщество, а под идентичностью понимают сложную ментальную структуру, элементы которой могут восприниматься как знание. Такая трактовка терминов делает целесообразным использование когнитивно-дискурсивного подхода, который состоит в изучении основных семантических макропозиций (топиков), дискурсивных стратегий и языковых средств, участвующих в дискурсивном конструировании национальной идентичности.

Анализ тематической структуры инаугурационных выступлений показал — тема единства нации является основной для формирования чувства общности: «Верю, что все, кто готов работать на Россию, на ее процветание, найдут в себе силы для объединения ради общего дела. Мы — единый народ. У нас — одна страна, одна судьба» (1996). При этом *единство*, помимо узурального значения ‘цельность’, ‘неразрывность’,

‘совпадение’, содержит положительные коннотативные семы, такие, как ‘народная солидарность’, ‘единение’.

Одним из важнейших аспектов национальной идентичности является коллективная память, которая создаёт нацию и её идентичность. В. В. Путин видит в истории важный фактор сохранения народного самосознания: «...всегда помнить о тех, кто создал Российское государство, отстаивал его достоинство, делал его великим, мощным, могучим. Мы сохраним эту память и мы сохраним эту связь времен. И все лучшее из нашей истории, все лучшее мы передадим потомкам» (2000).

Тематическая область «географическое пространство» также участвует в конструировании представлений о нации, актуализируя знания об обширной территории страны: «...в обустройстве огромных российских пространств от Балтики до Тихого океана» (2012). Отметим, что у Б. Н. Ельцина *Россия* часто употребляется в синтаксической позиции места действия (*в России*), а у В. В. Путина и Д. А. Медведева преобладает функция дополнения в форме родительного падежа в значении принадлежности (*граждане России, народ России, роль России, с регионами России*). Иными словами, Б. Н. Ельцин концептуализирует страну в категориях ограниченного пространства, другие президенты осмысливают её как некий субъект, обладающий (не)материальными объектами. Пространство, на котором протекает политический процесс, устойчиво имеется всеми президентами «великой Россией».

Мы выяснили, что основной дискурсивной стратегией является стратегия символической принадлежности одному сообществу, что естественным образом вытекает из основной интенции инаугурационной речи — объединить граждан и убедить их совместными действиями решить общие задачи: «Мы добьёмся наших целей, если будем единым, сплочённым народом, если будем дорожить нашим Отечеством, укреплять российскую демократию, конституционные права и свободы, расширять участие граждан в управлении страной, в формировании национальной повестки дня, чтобы стремление каждого к лучшей жизни было воплощено в совместной работе для процветания всей страны» (2012). Эта дискурсивная стратегия реализуется в двух формах: обозначение (номинация и презентация социальных субъектов) и определение (присвоение социальным субъектам некоторых качеств).

Отметим, что изменение государственного устройства России определило необходимость номинации общности людей, проживающих на территории страны, поскольку в связи с изменением политического строя исчезла ключевая идентификационная формула — советский человек. Мы наблюдаем последовательную смену обозначений: советский народ (советский политический дискурс) — народы России (1991) — многонациональный российский народ = россияне (1996) — народ России (2000) — единая нация (2004) — народ России (2008) — (наш) народ

(2012). Таким образом, в начале XXI века ведущим фактором объединения становится организованность народа (различных народов) в государство. В новейшем политическом дискурсе для номинации новой общности людей используются словосочетания *русский народ, русская нация, российский народ, россияне, российская нация*.

Российские президенты актуализируют в общественном сознании положительные характеристики народа: миролюбие, справедливость, нравственность, созидание (Б. Н. Ельцин); энергичность, ум (В. В. Путин); талант (Д. А. Медведев). При этом Б. Н. Ельцину и Д. А. Медведеву важны атрибутивные, а В. В. Путину — деятельностные характеристики социальных субъектов.

Мы наблюдаем смещение смыслового акцента со значения ‘культурная общность, связанная одинаковым происхождением и языком’ (народ) к значению ‘народ, организованный в государство; народ, который создал себе зависящее от него правительство и имеет в своем распоряжении территорию, границы которой уважаются другими нациями’ (нация).

В построении системы представлений о национальной идентичности участвуют определенные языковые средства (притяжательные местоимения *наш и свой*, прилагательное *российский/русский*, метафорические модели), которые формируют суждения об объединяющих и различительных признаках культурно-исторической общности.

Наблюдения над лексической сочетаемостью местоимения *наш* позволяют предположить, что каждый российский президент актуализирует в общественном сознании различные элементы картины мира, принадлежащие «Нам». Б. Н. Ельцин выделяет наиболее значимые на начальном этапе формирования государственности семантические сферы: страна — государство — общество — политика — народ — жизнь. В. В. Путин конструирует категорию «Мы», включая в нее тематические области «Россия» — «народ» — «история» — «цель». Д. А. Медведеву в установлении национальной идентичности важна идеологическая связка: «Россия» — «общество». Подобная разновекторность ценностных ориентаций может свидетельствовать о том, что в постсоветский период идет поиск идентификационных предметов и признаков нового государства, «наших» фундаментальных ценностей, т. е. что является национальным и культурно-историческим.

Президенты, используя прилагательное *российский*, обозначают предметные области, относящиеся к стране. При этом определение относится к словам с семой ‘социально-территориальная единица’ (*регион, деревня*). Кроме того, в инаугурационных речах часто представлено официальное и символическое название государства (*Россия, Российская Федерация, Родина, Отечество, держава, дом, страна*). Отметим, что при помощи прилагательного *российский* выделяется то, что свойственно нашему обществу и отличает «Нас» в глобальном мире: *семья, народ, исто-*

рия, интеллигенция. Б. Н. Ельцин и В. В. Путин подчеркивают важность семьи как социального института и общественной ценности в России. Стремление граждан самостоятельно определять пути развития своей страны нашло отражение в словосочетании *российская демократия*.

Рассмотрим использование прилагательного *русский*. Наши наблюдения показали, что только в 1991 году Б. Н. Ельцин дважды использовал прилагательное *русский* в сочетаниях *русский народ*, *русская культура*. Далее российские президенты не употребляют данное прилагательное в инаугурационных речах. При этом Д. А. Медведев не произносит ни определение *российский*, ни *русский*. Данные речевые факты затрудняют выработку представлений о национальной идентичности жителей страны.

Результаты количественного анализа показали, что существительное *Россия*, местоимение с объединительной семантикой *мы* и притяжательное местоимение *наш*, глагол *быть*, местоименное прилагательное *свой* со значением ‘своеобразный, свойственный данному или единому’ являются наиболее информативными и значимыми в концептуальной структуре выступления.

Отметим, что метафоры участвуют в дискурсивном конструировании национальной идентичности. Российские президенты используют прагматический потенциал метафорической модели персонификации. Если Б. Н. Ельцин рисует образ униженного человека («великая Россия поднимается с колен», 1991 год; «и тогда Россия поднимется во весь рост», 1996 год), то В. В. Путин, продолжая использовать модель персонификации, уменьшает отрицательный эмоциональный фон и помещает метафору в нейтральный контекст: «биографию великой России», 2004 год. Кроме того, В. В. Путин оказывает сильное речевое воздействие, метафорически представляя Россию в образе матери («мы с вами — наследники тысячелетней России. Родины выдающихся сынов и дочерей», 2004 год). Отметим, что использование метафоры родства отражает национально-культурную специфику выступления, поскольку актуализирует в массовом сознании образ Родины — матери. В 2012 году В. В. Путин вновь использует метафору персонализации, усиливая положительные коннотации в восприятии образа: успешная («Мы хотим и будем жить в успешной России») и возрожденная Россия. Обратим внимание на интертекстуальную связь первого выступления первого президента и выступления В. В. Путина в 2014 году. В 1991 году Б. Н. Ельцин выражал уверенность, что «пройдя через столько испытаний, ясно представляя свои цели, мы можем быть твердо уверены — Россия возродится!» И своеобразным политическим отчетом прозвучали слова В. В. Путина «мир увидел возрожденную Россию».

Д. А. Медведев наряду с метафорой персонализации («их (задачи. — М. Г.) достижение абсолютно по силам нашей стране») использует укорененную в русском сознании органистическую метафору («Россия — это <...> родная земля») и образно описывает Россию с помощью метафоры

строения («наш общий дом», «родной дом»), которая связана с положительными прагматическими смыслами.

Анализируя инаугурационные речи российских президентов, мы пришли к выводу, что в русском политическом дискурсе наблюдается динамичный процесс обсуждения, переосмысливания и построения новой российской идентичности. Это процесс нейтрализации негативной самоподачи и усиления положительной самопрезентации: Россия выйдет из кризиса (1991) — Россия возродится (1996) — единство страны и политическая и экономическая стабильность (2000) — рост экономического потенциала России (2004) — дальнейший подъем и процветание России (2008) — У России великое будущее (2012).

Таким образом, дискурсивное конструирование национальной идентичности на тематическом уровне осуществляется при помощи топиков единства, истории, географического пространства, которые разворачиваются в речах при помощи дискурсивной стратегии символической принадлежности к сообществу и определенных языковых средств.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Медведев Д. А. Россия, вперёд! [Электронный ресурс] // Президент России: [сайт]. [2009]. URL: <http://news.kremlin.ru/transcripts/5413/print> (дата обращения: 07.05.2016).

² Ельцин Б. Н. Выступление на церемонии вступления в должность Президента России // Российская газета. М., 1991. 11 июля 1991. С. 1–2.

³ Ельцин Б. Н. Выступление на церемонии вступления в должность Президента России // Российская газета. М., 1996. 11 июля 1996. С. 1.

⁴ Медведев Д. А. Выступление на церемонии вступления в должность Президента России [Электронный ресурс] // Президент России: [сайт]. [07.05.2008]. URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/1> (дата обращения: 07.05.2016).

⁵ Путин В. В. Выступление на церемонии вступления в должность Президента России [Электронный ресурс] // Президент России: [сайт]. [07.05.2000]. URL: http://archive.kremlin.ru/appears/2000/05/07/0002_type63374type82634type122346_28700.shtml (дата обращения: 07.05.2016).

⁶ Путин В. В. Обращение к гражданам страны при вступлении в должность Президента России [Электронный ресурс] // Президент России: [сайт]. [07.05.2004]. URL: http://archive.kremlin.ru/appears/2004/05/07/1240_type63374type82634_64130.shtml (дата обращения: 07.05.2016).

⁷ Путин В. В. Выступление на церемонии вступления в должность Президента России [Электронный ресурс] // Президент России: [сайт]. [07.05.2012]. URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/15224> (дата обращения: 07.05.2016).

Gavrilova M. V.

St. Petersburg Higher School of Economics, Russia

DISCURSIVE CONSTRUCTION OF NATIONAL IDENTITY IN RUSSIAN POLITICAL DISCOURSE

The paper explores the methods of discursive construction of national identity in Russian political discourse. The corpus includes 6 Russian Presidents' Inaugural Addresses by B. Eltsin, D. Medvedev, V. Putin. Drawing on discursive analytical approach, linguistic pragmatics and cognitive linguistics, the author examines semantic macrostructures, discursive strategies and linguistic means used to construct Russian Post-Soviet identity.

Keywords: Russian Studies; political discourse analysis; national identity.

Галеев Тимур Ильдарович

*Казанский (Приволжский)
федеральный университет, Россия*

tigaleev@kpfu.ru

КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ «ИЗБЫТОЧНОЙ» ГЛАГОЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ (КВАНТИТАТИВНЫЙ АНАЛИЗ)

На основе данных корпуса Google Books описана эволюционная динамика конкурирующих форм глаголов, характеризующихся вариативностью -а-/я-/ыва-/ива- (например, изготавлять-изготавливать). В работе анализируется степень подверженности «центра» и «периферии» избыточной парадигмы к языковым изменениям.

Ключевые слова: вариативность; Google Books; языковая динамика; глагольная парадигма.

Один из самых острых вопросов филологии, который, помимо отечественных специалистов, интересует широкие слои общества, — это вопрос о норме. Особое внимание в современных исследованиях стало уделяться ситуации, при которой новый вариант по частоте сравнивается со старым. Например, *изготавливать* и *изготавлять*.

Из зарубежных лингвистов интересных результатов добилась группа когнитивистов Л. Янда и Т. Нессет*, которые на примере глаголов с вариативностью типа *хнычет* — *хныкает* показали, что словоизменительная парадигма имеет радиальную структуру, то есть в ней можно выделить центр и периферию, причем элементы парадигмы упорядочены. Этот порядок выглядит следующим образом:

3 Sg > 3 Pl > 1 и 2 Sg > императив > причастия > деепричастия. Вывод сделан на основе детального изучения частоты встречаемости вариантов для всех словоизменительных форм, по данным НКРЯ. Оказалось, что хотя в целом в русском языке в этих глаголах наблюдается сдвиг от формы на -а к форме на -ај, глаголы 3 Sg дольше сохраняют исходную форму, а более периферийные легче переходят на новую. Так, *хнычет* употребляется все еще чаще, чем *хныкает*, но *хнычущий* уже реже, чем *хныкающий*.

В русском языке продуктивным способом образования глаголов НСВ является вторичная имперфектификация с помощью суффикса -ыва-/ива-, например: *изготавлять* — *изготавливать*. В речи появляется вариативность.

Целью исследования является выявление закономерностей эволюции вариативных форм центра глагольной парадигмы. Конкретные решаемые задачи: найти случаи смены нормы за 2 века; получить чис-

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ

(проект № 16–06–00165 А «Когнитивная модель словоизменительной глагольной парадигмы в русском языке: квантитативный анализ динамики частотности словоформ»)

ленные характеристики изменений наиболее «консервативных» членов парадигмы.

Для изучения эволюции вариативных форм предлагается применить **квантизативный метод**. На основе данных корпуса Google Books с 1800 по 2000 год будут построены графики изменения частотности глаголов, имеющих избыточную парадигму. В 38 парадигмах приставочных глаголов несовершенного вида с чередованиями *-а-/я-* — *-ива-/ыва-* было образовано 11 пар форм: 1, 2, 3 Sg/Pl, PastSgM, Part.(Act., Pres.), Part. (Act., Past), Gerund, Imperative. При составлении поисковых запросов по 456 парам глагольных форм было получено и проанализировано 344 графика, в 112 случаях запрашиваемые формы в корпусе встречены не были.

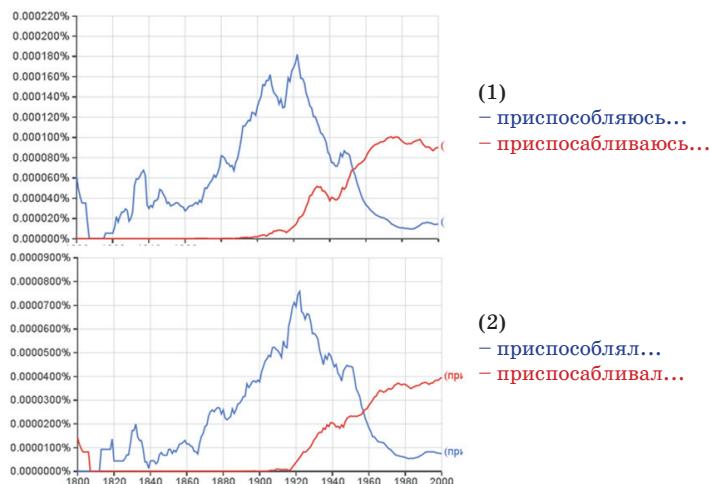
Основные результаты исследования. В 38,4% встречается только одна из форм. Почти всегда единственной функционирующей словоформой оказывался именно вариант с суффиксом *-а-/я-*, в форме 1 и 2 Sg/Pl или деепричастия. Остальные графики по типу взаимодействия анализируемых форм разделены на 5 групп.

1. В 25,9% графиков в XIX в. преобладает форма с *-а-/я-*, в XX в. — её «конкурент» *-ыва-/ыва-* (*приспособлять* → *приспосабливать*). Такого вида графики способны проиллюстрировать смену нормы. Чаще всего это наблюдается в формах 3 Sg/Pl, причастий и деепричастий.
2. В 15% случаев в XX в. утверждается только один из вариантов, хотя в течение XIX в. обе формы употреблялись одинаково часто. Среди таких пар больше всего форм 3 Sg/Pl, в т.ч. прошедшего времени, причастий, деепричастий, что не совпадает с распространённым в языкоznании мнением о смене нормы, то есть вариант *-а-/я-* либо возвращается, либо побеждает *-ыва-/ыва-*.
3. В 5,2% случаев одна из форм (обычно на *-а-/я-*) употребляется чаще (*обосабливает* / *обосабливает*).
4. В 4,7% случаев обе формы употребляются одинаково часто (*простужается* / *простуживается*). В основном это финитивные формы.
5. В 4% случаев обнаруживается начало процесса смены нормы, то есть в XIX в. одна из форм преобладала над другой, а в XX в. они стали использоваться одинаково часто (*оздоровляющий* / *оздоравливающий*).

Вывод. Закономерность, связанная с неравномерностью унификации глагольной парадигмы, выявленная когнитивистами, лишь частично находит применение к другой группе глаголов с избыточной парадигмой. Вопреки ожиданиям, центр и периферия не продемонстрировали противоположные результаты, при этом выявлено сходство графиков частотности пар, конкурирующих внутри: внутри парадигмы *простужаться* в большинстве форм смены нормы не произошло, а внутри парадигмы *приспособляться* равномерно во всех формах сменилась норма: *приспособляться* → *приспосабливаться*.

Теоретическая и практическая значимость исследования: на основе сверхобъёмного корпуса текстов книжного стиля впервые была построена классификация глагольных пар в зависимости от динамики частотности их употребления. Методы описания динамики вариативных форм глаго-

лов могут быть применены в дальнейшем и в других случаях. Они позволяют не только описывать и объяснять лингвистические явления, но и делать обоснованные количественные предсказания развития языка.



ПРИМЕЧАНИЕ

* Nesson T., Janda L. Paradigm structure: Evidence from Russian suffix shift // Cognitive Linguistics. 21–4 (2010).

Galeev T. I.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

A COGNITIVE MODEL OF “REDUNDANT” VERB PARADIGM: A QUANTATIVE ANALYSIS

The article is based on data from the Google Books corpus and describes the evolutionary dynamics of competing forms of verbs with variability of suffixes “‘а’/-‘я’/-//‘ыва’/-‘ива’-“ (i.e., izgotovlyat’ / izgotavlavit’ - ‘to produce’). The paper analyses the exposure of the “center” and “periphery” of “redundant” paradigm to linguistic changes.

Keywords: variability; Google Books; language dynamics; verb paradigm.

Геккина Елена Николаевна

Институт лингвистических исследований РАН, Россия

gekkina@rambler.ru

НОВОЕ В СЛОВАРЕ ПАССАЖИРОВ ГОРОДСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ТРАНСПОРТА

В статье описываются неологизмы тематической группы «городской общественный транспорт», появление которых датируется периодом конца 90-х годов XX — начала XXI века. Новая лексика обозначает актуальные для пассажиров реалии и понятия транспортной повседневности (в основном Санкт-Петербурга), репрезентируемой в текстах как официального, так и неофициального дискурса.

Ключевые слова: неологизм, официальный и неофициальный дискурс, словарь, лексикография, общественный транспорт.

Сфера пассажирского транспорта, как и любая другая сфера жизнедеятельности современного общества, служит источником новых слов и выражений.

В статье рассматриваются «транспортные» неологизмы конца 90-х годов XX — начала XXI века. В качестве материала используются тексты, в которых нашла отражение главным образом транспортная жизнь Санкт-Петербурга. Два последних десятилетия — это период реформирования отрасли, систематизации пассажирских перевозок и оптимизации деятельности перевозчиков в новых экономических условиях. Об изменениях в работе общественного транспорта, нововведениях в правилах проезда городская администрация и отраслевые предприятия сообщают в официальных документах (приказы, постановления, распоряжения, положения), в информационных и рекламных объявлениях. Жителям и гостям Северной столицы о новостях рассказывают и СМИ. В то же время транспортную повседневность активно обсуждают представители профессионального и пассажирского сообщества, о чем свидетельствуют интернет-записи в социальных сетях, блогах и на сайтах¹. Таким образом, лексические инновации извлечены из текстов, репрезентирующих противопоставленные по типологическим особенностям дискурсы — официальный и неофициальный.

Обзор неологизмов осуществляется на основе идеографического подхода, что представляется закономерным при классификации тематического словаря — в нашем случае **словаря пассажиров общественного транспорта**. Вместе с тем дискурсивная деятельность не только формирует вокабуляр отрасли, но и воплощает характерные для этой отрасли коммуникативные практики. Следовательно, наблюдения над новой лексикой могут дополняться наблюдениями над особенностями дискурсивной деятельности тех, кто оказывает транспортные услуги, и тех, кто транспортными услугами пользуется.

Прежде всего, перемены затронули материально-техническое оснащение общественного транспорта. В официальных текстах и в СМИ новшества обозначаются такими лексическими единицами, как *низкопольный* и *низкопольник* (о модификациях автобусов, трамваев, троллейбусов), *двухкабинный* (ср. *однокабинный*) или *челночный* (о модели трамвая, оснащенного кабинами с двух сторон; при необходимости движения в обратном направлении водитель переходит в кабину на противоположном конце), *легкорельсовый*, *легкорельс*, *надземный экспресс* (о скоростном трамвае или поезде на обособленной магистрали), *электробус* и *электрический автобус* (об автобусе, оснащенном аккумулятором), *аквабус* (о виде транспорта и транспортном средстве, осуществляющем перевозку пассажиров по речным магистралям), *траволатор* (о горизонтальном эскалаторе в метрополитене); названия автобусов различных марок: *МАЗ*, *Волжанин*, *Нефаз* (*НефАЗ*), *Скания*. В речевой оборот вводятся номинации *выделенная линия* (о полосе дорожного полотна, выделенной для движения общественного транспорта), *перехватывающая парковка*.

В неофициальной и неформальной речи пассажиров и работников отрасли встречаются инновации, отмечающие не только изменения материально-технической части, но и особенности устройства общественного транспорта: *трехсекционник* ('трехсекционный трамвай'), *сочлененник* ('секционная модель' автобуса, трамвая, троллейбуса; производное от *сочлененный*); *выделенка* (то же, что *выделенная линия*); *наземка* (о наземном транспорте; ср. *подземка*), *наземный* (в метонимическом употреблении типа *наземная карточка*), *метрошний* (в сочетании с *турникет*, *билет*, *карта*), *жетоноприемник* и *жетонник* (о турникетах в метро). В интернет-записях частотны номинации лиц, занятых трудовой деятельностью в транспортной сфере: *наземники* (о работниках наземного транспорта), *метрошники* (о работниках метрополитена), *СКМщики* (о работниках службы контроля метрополитена; от аббревиатуры *СКМ*), *электротранспортники* (о работниках троллейбусных и трамвайных парков), *маршрутники*, *маршрутчики* (о водителях маршрутных такси; то же, что *маршруточки*).

В функционировании *наземно-подземного* общественного транспорта многое определяют финансово-экономические факторы. Это наглядно демонстрируют номинации *социальный* и *коммерческий*, употребление которых инициировано городской администрацией, законодательно закрепившей разграничение всех маршрутов на социальные и коммерческие. Первые обслуживаются муниципальными предприятиями, предлагающими пассажирам и льготные тарифы; вторые — частными перевозчиками, устанавливающими собственные тарифы, без возможности льготного проезда. В итоге выражения *социальный транспорт* и *коммерческий транспорт* приобрели узкую смысловую

специфику, поскольку если принимать во внимание юридическую дефиницию коммерческой организации, деятельность которой нацелена на получение прибыли, то номинация *коммерческий транспорт* должна подразумевать всех действующих на основе этой формы собственности перевозчиков, как частных, так и муниципальных, а номинация *социальный транспорт* вне узкого контекста может иметь такое же толкование, как и гипероним *общественный транспорт*.

В 2001 году в Санкт-Петербурге начали вводить в обращение новый тип проездных документов на основе *смарт-карт*, что стало значимым для транспортной жизни города событием, отмеченным и большим количеством неологизмов.

Известно, что первая смарт-карта была создана французским изобретателем Роландом Морено в 1974 году². Смарт-карты со встроенным микропроцессором позволяют записывать и обновлять разные по типу сведения, обмениваться ими со считывающим устройством (*ридером*) в контактном или бесконтактном режиме. В последнем случае карту при проведении операции достаточно поднести или приложить к устройству для считывания. Бесконтактные смарт-карты получили распространение в системе транспортного обслуживания в разных странах, в том числе в России.

Термин восходит к английской номинации *smart card*, где *smart* означает «умный, сообразительный», *card* — «карта». По сведениям в Merriam-Webster's Online Dictionary³, первое известное употребление выражения *smart card* датируется 1980 годом.

Регистрация и описание в отечественных лексикографических изданиях отражают особенности начального этапа вхождения слова в русский язык. Впервые неологизм упоминается в виде *smart-card* в иллюстративном материале (датирован 1996 годом) в статье *карта* «Толкового словаря русского языка конца XX века»⁴. В переиздании появилась отдельная словарная статья *смарт-карта*, в ней даны ссылка к оригинальному обороту *smart card*, толкование ‘чиповая карта’ и цитаты 1997 и 1999 годов⁵. Слово *смарт-карта* фиксируется в «Новом словаре иностранных слов» Е. Н. Захаренко, Л. Н. Комаровой, И. В. Нечаевой; часть *smart* переведена с английского языка как «резкий, быстрый»⁶. В словаре-справочнике по материалам прессы и литературы 90-х годов «Новые слова и значения» статья, посвященная слову *смарт-карта*, отсутствует, но оно встречается в цитатах, в том числе в гибридном написании *smart-карта*. Иллюстрации словаря показывают: лексема появляется как минимум с 1995 года, первоначально в специальных, а затем в массовых СМИ⁷. Следует заметить и интересный словообразовательный факт: сейчас аффиксoid *смарт* часто используется в обозначениях разного рода изделий и услуг за рубежом и в России (ср.: *смартфон*, *смарт-квартира*, *смарт-часы*).

В Санкт-Петербурге часто используют официальное терминологическое обозначение *бесконтактная смарт-карта* (первоначально также в виде *смарткарты*), сокращенно *БСК*. Кроме того, употребляются выражения *бесконтактная электронная пластиковая карта* (сокращено *БЭПК*), *транспортная карта*, *электронный билет*, *электронная карта*, *электронный кошелек*; а также название вида единого проездного билета «*Подорожник*».

Правила предусматривают раздельную оплату проездного билета и пластикового изделия с микропроцессором, записывающим сведения о билете. Это условие предопределило терминологическое разграничение двух понятий — ‘билет’ и ‘пластиковое изделие со встроенным микропроцессором’. В настоящее время пластиковую карту принято обозначать сочетанием *электронный носитель* (аналогично номинациям *визуальный носитель* и *бумажный носитель* при указании на бумажный билет, составляющий пару магнитной или электронной карте). В официальных текстах выражение *электронный носитель* нередко употребляется с лексемами *оформляться, оформление, оформленный, восстанавливаться, восстановление*. При этом конструкции могут демонстрировать нестандартную грамматическую сочетаемость, так как зависимый компонент ставится в форму винительного падежа: *билет оформлен на электронный носитель, билеты оформляются на электронном носителе / электронный носитель, оформление билетов на электронный носитель, оформление поездок на его [билета] носитель, оформление именного электронного носителя; ресурс билета восстанавливается на временный носитель, восстановление билета на временный носитель*.

В функциональной характеристике электронного билета ключевым является понятие «ресурс». Как показывает анализ официальных текстов, широкие смысловые границы понятия обусловили вариантное употребление семантического неологизма *ресурс* (ср. стандартное употребление существительного в форме множественного числа: *ресурсы*): в одних случаях лексема выражает значение ‘количество поездок и/или срок действия билета’, в других — ‘количество денежных средств на счете билета’. В некоторых текстах имеются экспликаторы, актуализирующие вариант толкования лексемы; например, зависимые слова: *ресурс поездок, ресурс в размере стоимости поездки, ресурс исчисляется в рублях; пояснения: Проездной билет представляет собой носитель информации с закодированным на нем ресурсом проездного билета (количество поездок и/или сроком действия)*. Однако то или другое толкование может подразумеваться «по умолчанию» и не иметь контекстных подсказок (ср.: *использование, запись ресурса; неиспользованный, оставшийся ресурс; ресурс записывается, обновляется, списывается, зачисляется*). В этом случае высказывания затруднительно интерпретировать однозначно.

Описание процедур продажи и проверки электронного билета выполняется с помощью новых лексем, обозначающих действия людей и технических устройств, например: *кодировать, кодирование, активировать, активация, активизировать, активизация, читать, чтение, читаемый, нечитаемый, считывать, считывание, списывать, блокировать, блокирование, блокировка*. Часто используются возвратные глаголы: *читаться, считываться, списываться, блокироваться*; ср.: [информация проездного документа] читается устройствами контроля оплаты проезда (в распоряжении комитета по транспорту); *Поездки при контроле кондуктором не считаются* (объявление в салонах автобусов и трамваев). В официальных текстах возвратные глаголы вообще частотны, употребление же новых лексем объясняется их способностью выражать не только пассивное значение (*аппарат блокируется кондуктором*), но и квазипассивное значение (в терминологии В. И. Гавриловой⁸) при указании на действия технических устройств либо операций самой карты (*аппарат заблокировался, карта не читается*).

Внедрение новых билетов повлекло за собой переоборудование инфраструктуры продажи, использования, контроля проездных документов и появление задействованных в этих процедурах технических устройств. В результате к наименованиям *терминал,читывающее устройство, устройство чтения, ридер, контроллер* добавились *устройство электронного контроля и валидатор; устройство визуализации проездных документов и визуализатор; АППБ* (сокращение от *автомат по продаже проездных билетов*).

При оплате проезда с помощью электронного билета пассажиру следует иметь в виду, что может существовать промежуток времени, обычно несколько минут, когда действует запрет на повторное использование билета и устройства электронного контроля не *срабатывают*. Такое ограничение обозначается термином *тайм-аут*; его семантику эксплицирует контекст: *10-минутный тайм-аут, карта с тайм-аутом, действует тайм-аут входа*.

Обладатели электронных билетов осваивали сопутствующую терминологию и вносили свой вклад в «транспортный» словарь. Пассажиры могли обозначать билеты лексемами *каталка, проезжалка, проезжальник* (в том числе жетон), *10-поездочная карточка* (на основе модели... — *поездочный* создаются и другие производные); *безлимитка* (о билете, дающем право на неограниченное количество поездок). Карты, кроме льготных и нельготных, именовались *скидочными* (если предусматривали скидки по оплате проезда). Технические устройства получали лаконичные наименования, например: *читалка* (о считающем устройстве), *пополнятель, пополнятор, пополнялка* (о технических устройствах или интернет-программах, с помощью которых пополнялся баланс проездного билета), *роверятор* (о техническом устройстве, сооб-

щающем сведения об электронном билете). При обозначении операций с картой или операций карты использовались глаголы *писать*, *записывать*, *просить*, *заряжать*, *чекать*, *банить*, *баниться*, позаимствованные, наряду с лексемами *болванка* (о пластиковом изделии — *носителе*), *девайс* (об электронных устройствах), из вокабуларя специалистов в компьютерной сфере. Собственные действия, в частности при регистрации электронного билета, пассажиры обозначали глаголами *прислоняться*, *прикладываться*, *приложитьсь* (*к валидатору*). Действия держателей карт и контролеров также выражались производными глаголами от наименования *валидатор*: *валидарить*, *валидировать*, *валидироваться*, *валиднуть*, *свалидировать*, *провалидировать*, *завалиднуть*.

Водители и кондукторы неформально могли делить пассажиров на *бумажно* и *электронно обиличенных*. Если пассажиры приобретали бумажные билеты за наличные деньги, то их называли *наличниками*. Продажа билетов водителями в отсутствие кондуктора получила у транспортников название *самообилет* (или *самообилетка*), а тех, кто осуществлял такого рода продажу, звали *самообилетчиками*.

Обращает на себя внимание то, как одна и та же лексема по-разному интерпретируется в разные эпохи. Неологизм *бескондукторный* в 60-е годы XX века стал обозначением знаменательного этапа в самообслуживании пассажиров: в салонах автобусов, трамваев и троллейбусов были установлены аппараты-кассы с билетами, пассажиры опускали монеты и отрывали билеты, в случае же заблаговременного приобретения талона компостировали его при помощи специального устройства — *компостера*. Лексема *бескондукторный* в эпоху конца 90-х годов и начала XXI века — это сообщение о том, что продажу билетов в автобусе или троллейбусе осуществляет водитель.

Итак, обновление словаря пассажиров общественного транспорта представляет собой процесс, соединяющий лексические «усилия» двух сторон: одна официальная, ее субъекты институциональные — организаторы и исполнители перевозок, а другая сторона — неофициальная, неформальная, персональная, ее субъектами являются и пассажиры, и те, кто их обслуживает. Состав и функциональные характеристики инноваций обнаруживают существенные различия, если они рассматриваются с учетом дискурсивной принадлежности лексем.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ В частности: <http://forum.tr.ru> и www.subwaytalks.ru.

² Востриков А. А., Калюжный В. П., Сергеев М. Б. Пластиковые карты с открытой памятью / СПб.: СПбГУАП, 2002. 104 с.

³ Merriam-Webster's Online Dictionary / URL: www.merriam-webster.com.

⁴ Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / Под ред. Г. Н. Скляревской. Российская академия наук, Институт лингвистических исследований. СПб.: Фолио-Пресс, 1998.

⁵ Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / ИЛИ РАН; под ред. Г. Н. Скляревской. М.: Астрель: АСТ, 2001.

⁶ Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний. М.: «Азбуковник», 2003.

⁷ Новые слова и значения: Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов / под ред. Т. Н. Буцевой, Е. А. Левашова: В 3 т. СПб.: «Дмитрий Буланин», 2009–2014.

⁸ Гаврилова В. И. Возвратные глаголы совершенного вида как средство выражения стихийных процессов и их место в залоговой системе // Русский язык: Исторические судьбы и современность. Международный конгресс исследователей. Труды и матер-лы. М., 2001. С. 162–163.

Gekkina E. N.

Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Russia

THE NEW WORDS IN THE PASSENGERS OF URBAN PUBLIC TRANSPORTATION DICTIONARY

The article describes the neologisms of thematic group "urban public transportation", emerged in the late 1990s and the beginning of 21st century. New words denote actual realia and notions of everyday use, which are relevant for passengers (mostly in St.Petersburg), and are represented by the texts of both formal and informal discourses.

Keywords: neologism; formal and informal discourse; dictionary; lexicography; public transportation.

Голев Николай Данилович

Кемеровский государственный университет, Россия

ngolevd@yandex.ru

ЯЗЫК ЗАКОНА И ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ЗАКОНОПРОЕКТА В СВЕТЕ ПРАВОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье обсуждаются теоретические и практические вопросы языка закона, рассматриваемые в аспекте правовой коммуникации. Предлагаются новые подходы к лингвистической экспертизе законопроектов, которые учитывают понимание текстов законов рядовыми гражданами.

Ключевые слова: юридическая лингвистика, правовая коммуникация.

Настоящая статья посвящена обсуждению теоретических и практических вопросов языка закона, рассматриваемых в аспекте правовой коммуникации. Правовую коммуникацию, исходя из конституции Российской Федерации, мы рассматриваем в широком диапазоне, предполагающем взаимодействие всех ее участников, при этом в качестве главных участников считаем народ и власть, а институт права — инструментом их социального диалога. Статья 3 Конституции РФ гласит: «1. Носителем суверенитета и единственным источником власти в Российской Федерации является ее многонациональный народ. 2. Народ осуществляя свою власть непосредственно, а также через органы государственной власти и органы местного самоуправления». Полагаем, что тексты всех других, частных, законов должны проводить в жизнь этот основополагающий принцип. Применительно к языку закона данный тезис трансформируется в требование к диалогу власти народа,енного осуществляться на том языке, на котором говорит народ. Поэтому, решая вопрос о том, в какой степени язык закона должен быть специализированным или общенародным, нельзя преуменьшать роль требований, исходящих от такого участника правовой коммуникации, как народ. Именно он — «заказчик закона», созданного для его нужд органами представительской власти. Чтобы быть законопослушным, каждый гражданин должен понимать требования, предъявляемые к нему законом. Тезис, согласно которому незнание, непонимание или неверное понимание закона не избавляет от ответственности, на наш взгляд, нарушает фундаментальный принцип правовой коммуникации.

Юридическая техника, стремящаяся к тому, чтобы закон был максимально эффективным, разумеется, учитывает данную сторону правовой коммуникации. В числе регулярно называемых требований к тексту закона — правильность, точность (соответствие юридическим нормам и нормам литературного языка), ясность, доступность, однозначность понимания,

отсутствие дублетных терминов и т. п. Ср.: «Целью юридической техники является рационализация юридической деятельности, достижение ясности, точности, простоты, краткости, определенной стандартности (единобразия) юридических документов, а в более общем виде доступности текста правовых норм с точки зрения их смысла»¹. Именно такие критерии оценки качества текста закона предъявляются к экспертизе законопроектов. Особенно значимую роль среди требований к ней играет требование правильности, ср.: «Сущность стратегического подхода к осуществлению лингвистической экспертизы может быть выражена в определенном целеуполагании, способствующем модернизации всего процесса проведения лингвистической экспертизы. Цель лингвистической деятельности в данном случае — правильный текст. Стратегия в данном контексте будет спланированная деятельность субъекта права (нормотворческого органа в лице лингвиста) по созданию лингвистически правильного, „идеального“ в языковом отношении текста нормативного правового акта, отвечающего всем критериям законодательства»². Названные выше свойства хорошего текста закона перечисляются в одном ряду, однако члены данных рядов далеко не однородны. В частности, такие признаки, как правильность, точность и ясность, в определенном смысле могут рассматриваться как антиномические свойства, поскольку данные требования предъявляются разным субъектам правовой коммуникации — автору и отправителю текста (законодателю) и получателю (законопослушным гражданам или работникам законоисполнительных органов). Обеспечивая точность, особенно юридическую, законодатель не имеет особых оснований полагать, что смысл текста будет «ясен», то есть доступен сознанию обычного читателя. Иными словами, правильность и точность есть свойства опредмеченной в тексте иллокуции, а ясность (доступность) — свойство перлокуции. Казалось бы, без учета перлокутивного эффекта они немыслимы, без него законопослушание невозможно, однако в действительности специалистов юридического языка, равно как и законодателей, далеко не всегда интересует, как слово закона отзовется в сознании рядового гражданина. Об этом говорит, в частности, отсутствие в юридической и лингвистической литературе исследований об обыденном толковании закона. В теоретическом плане не находят определения сами понятия «ясность», «доступность», не исследованы механизмы их достижения. Предполагается, что если написано правильно, без видимых нарушений — значит, хорошо, а то, что, вопреки правильности, рядовые потребители законотворческой деятельности читают неправильно, не в соответствии с замыслом, то это проблемы самих читателей — пусть нанимают юристконсультанта. Тезис о том, что правильность — не единственный и не главный критерий хорошей речи, проходит мимо специалистов по юридической технике и лингвистов-экспертов, оценивающих текст законопроектов. Однако заметим, что выключение перлокутивной функции и адресата из научного изучения функцио-

нирования юридического языка не так безобидно, как может показаться на первый взгляд, поскольку в таком безразличии к нему (адресату) заложен потенциал нарушения взаимодействия между главными участниками правовой коммуникации — народом и властью.

Выдвижение на первый план признака «правильности» формирует специфическое метаязыковое сознание юристов, в котором доминируют представления о рукотворной природе языка (см. об этом раздел «Особенности метаязыкового сознания профессиональных юристов», написанный Н. Б. Лебедевой³), механистические концепции речевой деятельности, где язык — орудие мышления, точнее — способ прямого выражения волеизъявления законодателя, которое, по представлениям юристов, непосредственно передается как такое граждану и воспринимается последним не как продукт его субъективной интерпретационной деятельности, а как прямой продукт законотворческой деятельности законодателя. Вне осознания юристов остается идея отчуждения текста от автора, его самостоятельной «жизни» как носителя смыслов в сознании читателя. Мысль о том, что любой (даже правильно написанный) текст при его естественном прочтении не только не исключает субъективного (и разнообразного) уяснения и толкования, но, напротив, ни в каком другом интерпретационном механизме он и не существует, не допускается метаязыковым сознанием юриста. На практике декларируемая «понятность» остается чаще всего недостижимым (и недостигаемым) идеалом, а правовая коммуникация замыкается на диалоге законодательной и законоприменительной ветвях власти.

Главное противоречие юридического языка, на котором написаны тексты законов, заключается в его двойственной природе: с одной стороны, это специализированный язык, выработанный многовековой правовой практикой и опирающийся на научный понятийно-терминологический аппарат юриспруденции, который предполагает его предназначность для подготовленных людей, с другой стороны, он предназначен для рядовых законопослушных граждан и по этой причине должен быть понятен ими, поскольку иначе законопослушание становится фикцией.

Недостаточно эффективным представляется «революционно-волевой» путь решения данной коллизии, который мы наблюдаем в случаях, когда в результате накопившихся претензий к сложности законодательных текстов верховная власть требует от законодательной власти их «переписать» доступным языком.

Одним из предлагаемых юристами способов решения коллизии, связанный со сложными взаимоотношениями естественного и юридического языка, является активное участие в правовой коммуникации посредников (юрисконсультов, адвокатов и т. п.), которые должны объяснять (толковать) рядовым гражданам правовые нормы. К этому обязывает и известный юридический постулат, гласящий, что незнание (=непони-

мание, = недопонимание, = не-так-понимание) не избавляет гражданина, нарушающего закон, от ответственности. Однако институт посредников практически может быть лишь эпизодически реализован на практике и не способен решить проблему в принципе.

В практическом плане восстановление компонента перлокуции в диалоге народа и власти, на наш взгляд, возможно в рамках стратегии адаптации. Она признает необходимость специализированных форм языка для сложного содержания, каковым, несомненно, является правовое содержание. Названная стратегия апробирована в рамках научной коммуникации, а именно — в разных формах взаимодействия научного дискурса с дискурсом учебным и научно-популярным. Никто не может отрицать того, что научный текст мало доступен читателю, не имеющему соответствующего образования, и что таковая недоступность научного текста — не есть его недостаток, а есть его естественное свойство, и требовать от него доступности, ясности, понятности для неспециалистов по меньшей мере наивно. Однако столь же очевидна необходимость каким-то образом передавать научные знания непрофессионалам и, что особенно важно, — подрастающему поколению. Поэтому научный текст предлагается им в адаптированных вариантах, при этом глубина адаптированности может быть разная. Аналогичным образом «для объяснения пациенту медицинской терминологии, диагнозов и медицинских прогнозов, врачу действительно необходимо переходить на более простой язык, т. е. адаптировать информацию. Обыденное языковое сознание продуцирует тексты, не содержащие специфических терминов, даже если они уместны в данной ситуации. Описание „объективной картины мира происходит в силу знаний человека об этой предметной области и его индивидуальной картины мира“»⁴.

Необходимостью ориентации на неспециалиста правовая коммуникация существенно отличается от научной. Адаптационные возможности для юридического текста показывает, например, статья С. В. Первухиной «Семантические и синтаксические характеристики адаптированного текста в юридическом дискурсе». Автор, в частности, отмечает: «Для юридического дискурса характерны осложненные синтаксические конструкции, абстрактная и специфическая терминология. Этот стиль ставит в тупик неподготовленного читателя, делает текст непонятным. Упрощение текста способствует достижению понимания между коммуникантами⁵. Далее в статье приводятся примеры, иллюстрирующие возможности упрощения плана выражения текста закона, не создающего ущерба для передачи его сущности. Необходимость реализации такого подхода в просветительском плане отмечает Л. В. Соцуро: «Необходим выпуск специального юридического журнала для широкого читателя, где бы аккумулировались акты обыденного толкования и опыт юридического всевобуча с учетом популярных комментариев философов, юри-

стов, психологов, журналистов и т. д.»⁶. С этим тезисом можно соглашаться, вызывает возражение лишь отсутствие в приведенном перечне лингвистов, способных учесть особенности интерпретации текста закона «широким читателем».

Более радикальный вариант, еще сильнее подчеркивающий главенство в правовой коммуникации народа как источника власти, предполагает не просто упрощенный «перевод» специального текста на общенародный язык. Возможно, что здесь более точно расставило бы акценты разделение текста закона на две части: основную — для народа, другую — «для служебного пользования». В основной части излагается суть закона — предназначение закона и главные способы осуществления. В специальной части прописываются технические подробности реализации закона.

Главное практическое предложение, вытекающее из текста настоящей статьи, связано с лингвистической экспертизой текста законопроекта. В число требований к качеству текста должно быть введено и требование ясности и доступности, что означает необходимость экспертной оценки перлокутивной составляющей текста закона. На наш взгляд, идеальный вариант такой оценки — выборочный опрос предполагаемых адресатов закона, направленный на проверку ясности и доступности предлагаемого текста.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Мирошников Е. Г. Ясность и точность как требования к языку закона // Проблемы юридической техники / под ред. В. М. Баранова. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородской правовой академии, 2000. С. 212–220.

² Белоконь Н. В. Лингвистическая экспертиза законопроекта: стратегические направления и перспективы развития // Юридическая техника. 2015. № 9. С. 145.

³ Лебедева Н. Б. Особенности метаязыкового сознания профессиональных юристов (опыт группового портрета) // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Ч. 1. / отв. ред. Н. Д. Голев. Кемерово, Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2009. С. 313–321.

⁴ Светлана В. П. Виды адаптации текста // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: лингвистика. 2014. Т. 11. № 1. С. 98.

⁵ Первухина С. В. Семантические и синтаксические характеристики адаптированного текста в юридическом дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 4 (22): В 2 ч. Ч. II. С. 137.

⁶ Соцуро Л. В. Неофициальное толкование норм права: учебное пособие. М.: Профобразование, 2000. С. 80.

Golev N. D.

Kemerovo State University, Russia

LAW LANGUAGE AND LINGUISTIC EXAMINATION OF THE BILL IN THE LIGHT OF LEGAL COMMUNICATION

The article discusses the theoretical and practical issues of language law, dealt with in the legal aspect of communication. The author proposes new approaches to linguistic examination of bills, which take into account understanding of legal texts by ordinary citizens.

Keywords: legal linguistics; legal communication.

Грачев Александр Михайлович

*Московский гуманитарно-экономический
институт, Нижегородский филиал, Россия*

gracho1@yandex.ru

РАСПОЗНАВАНИЕ РЕЧИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ФОНЕТИКИ

В статье анализируется распознавание речи с теоретической точки зрения. Приводятся мнения основных отечественных лингвистов-фонетиков по данной проблеме. При описании речевых сигналов автор предлагает установить чёткие требования, считает, что процесс извлечения фонетической информации должен быть формализованным и алгоритмизированным. В исследовании допускается возможность актуализации интерактивного речевого взаимодействия человека с различными техническими системами.

Ключевые слова: экспериментальная фонетика, фонема, распознавание речи, диктор, идентификация, технология, акустика.

Экспериментальная фонетика — раздел общей фонетики, в которой изучение звуков и других речевых единиц, явлений и процессов осуществляют экспериментальным путем.

Как пишет Л. В. Златоустова, «исследование и эксплицитное описание материальной реализации звуков — непосредственная задача экспериментальной фонетики (инструментальной фонетики). При этом сферой исследования экспериментальной фонетики являются помимо физиологических акустические корреляты звуков речи. Все материальные процессы, происходящие при конкретном акте коммуникации в направлении от головного мозга говорящего к головному мозгу слушающего, могут быть представлены и описаны в терминах акустических сигналов»¹.

Означаемой речевой единице соответствует класс реализаций в форме измеряемых акустических сигналов таким образом, что элементы класса обнаруживают определенные специфические свойства. Основными единицами являются «означающая единица» и класс, или элемент класса. В данном случае независимый акустический сигнал оценивается с точки зрения его свойства, т. е. сначала этот сигнал анализируется в техническом отношении и затем решается вопрос о принадлежности его к одному из заданных фонетических классов. Тем самым формально акустический анализ речи включает измерение изменения сигнально-фонетического соотношения между означаемой единицей и физическим сигналом как элементом соответствующего лингвистического класса.

Лингвистические единицы не могут быть представлены вне зависимости от внутренней компетенции коммуникантов и социальных психофизических систем. В то же время известно, что акустический речевой сигнал — это прежде всего чисто физический феномен. В современной

экспериментальной фонетике решается самое разнообразное количество прикладных задач в самых разнообразных областях. Одна из важнейших задач — это исследование коммуникативно значимых сигналов.

При описании речевых сигналов целесообразно ввести следующие требования: а) сигналы определяются как упорядоченная последовательность измеряемых физических величин; б) различные значения измеряемых физических величин представляются как упорядоченные множества; в) для описания сигналов значимым является только конечное множество состояний и конечное множество информационных процессов; г) в каждом информационном процессе за ограниченный отрезок времени может быть передана информация об ограниченном множестве состояний. Таким образом, непосредственным носителем фонетической информации является физический сигнал. При выявлении фонетической информации с опорой на акустический речевой сигнал необходимо принимать во внимание следующие положения².

Процесс извлечения фонетической информации должен быть формализованным и алгоритмизированным (в противном случае любое исследование можно рассматривать как процесс выявления информации). Необходимо определить своего рода доминанту анализа, выбор которой будет зависеть от постановки задачи и опорного уровня речевого представления материала (например, звуков, интонации и т. д.). Процесс выявления фонетической информации с опорой на доминантный уровень анализа должен реализовываться не изолированно, а по признаку «параллельной системы».

Установление фонетической информации по речевому сигналу заключается во «внешнем» описании «внутренне» выявленных и только «поверхностно» охарактеризованных классов. При этом возможно создание нелинейной системы классификации, которая «реагирует» только на те сигналы, которые обнаруживают соответствие «внешним» критериям классификации.

Все высказанное предполагает создание определенных технологий по исследованию звучащей речи. Исследования в области речевых технологий в России (Советском Союзе) имеют довольно длительную историю. Е. И. Галышина в своем обзоре истории развития экспериментальных технологий в отечественной фонетике утверждает, что работы по компрессии речи начались в начале 1950-х годов, а по автоматическому распознаванию — в конце 1950-х, а первая в мире система автоматического распознавания речи была продемонстрирована в 1939 году в Ленинградском государственном университете Л. Л. Мясниковым. В пособии по общей фонетике С. В. Кодзасова и О. Ф. Кривновой отмечается, что для дальнейшего развития автоматического распознавания речи большое значение имели метод динамической спектрографии (типа «Видимая речь») и широкое использование соответствующей аппарату-

ры в фонетических исследованиях³. К концу 1950-х годов на материале самых разных языков был накоплен большой исследовательский материал, который свидетельствовал о сложной природе соответствия между привычными для лингвистов представлениями речевых отрезков в виде последовательности фонем или аллофонов и физической реальностью звучащей речи. Были обнаружены существенные различия между линейной упорядоченностью фонемных цепочек и физическим членением речевого сигнала, в котором эти цепочки реализуются. Еще сложнее оказалось соотношение между различительными признаками фонем и их физическими коррелятами: было показано, что один и тот же фонологический контраст имеет множественное артикуляционно-акустическое воплощение, которое сильно зависит от фонетического контекста, стиля произношения и других факторов⁴. В 1960-х годах российские разработки в области речевых технологий значительно опережали достижения специалистов других стран как в теории, так и на практике. Это было вызвано наличием комплекса прикладных задач, связанных с обороной страны, решение которых базировалось на интенсивных фундаментальных исследованиях.

Сейчас уже хорошо известны источники акустической вариативности звуковых единиц, одновременное действие которых чрезвычайно усложняет задачу автоматического распознавания речи. Эти источники могут быть сгруппированы следующим образом: особенности артикуляционной организации речи (коартикуляция и артикуляционная редукция целевых жестов, которые могут проявляться по-разному в зависимости от позиции слова во фразе и общих фонетических установок говорящего на тщательность/небрежность произнесения, темп речи и т. д.); постоянные индивидуальные особенности говорящего (междикторская вариативность, вызванная различиями в анатомических параметрах речевого тракта; пол и возраст; индивидуальные произносительные на-выки; принадлежность к определенным фонетическим диалектам); переменные индивидуальные особенности говорящего (внутридикторская вариативность, связанная с различиями в физическом и психоэмоциональном состоянии в разные моменты порождения речевых сообщений); технические условия записи речевого сигнала (тип микрофона, обычная или телефонная речь, специальная студия или сигнал на фоне бытового шума и т. д.).

Основной вывод, который был сделан в результате акустических исследований и первых неудачных попыток построения распознающих систем, сводился к тому, что распознавание речи принципиально не может быть осуществлено на основе небольшого набора акустических образцов (эталонов), соответствующих отдельным фонемам данного языка. В начале 1960-х годов исследователи отчетливо осознали, что попытка имитировать с помощью технических устройств, в том числе компьюте-

ра, естественную способность человека воспринимать и понимать речевые сообщения представляет собой сложную задачу, решение которой требует и большего объема знаний, и более мощной технической базы. Это привело к образованию двух направлений в области создания распознающих систем. Во-первых, была выделена упрощенная, но полезная с точки зрения практических применений задача распознавания ограниченного набора отдельно произносимых, не связанных по смыслу слов (20–50 единиц). Слова распознавались как в произношении одного (знакомого машине) диктора (дикторозависимое распознавание), так и разных дикторов, в том числе и незнакомых (дикторонезависимое распознавание). Во-вторых, от чисто звукового (фонетического) распознавания исследователи перешли к задаче декодирования языковой структуры речевого сообщения слитной речи с использованием разных источников лингвистических знаний (фонетических, словарных, синтаксических и семантических).

Первый способ предполагает предварительную сегментацию речевого сигнала на более мелкие сегменты (например, отрезки фонемной размерности или слоги). Затем на основе спектральных характеристик этих сегментов производится их полная или частичная фонетическая (фонемная) идентификация. Для этого используются либо спектральные эталоны звуковых единиц, полученные заранее на этапе предварительного обучения распознающей системы, либо правила фонетической интерпретации сегментов, которые базируются на различных акустических ключах, содержащихся в спектральной картине распознаваемого сигнала. Фонетическая (фонемная) цепочка, полученная в результате идентификации, сравнивается с единицами словаря, которые также представлены в виде фонетической (фонемной) записи. Цель сравнения — найти в словаре такое слово, которое обладает максимальным сходством с распознанной звуковой цепочкой. Наиболее подходящий словарный кандидат и есть окончательный результат работы распознающего устройства. При втором способе слово распознается как целостный звуковой образ путем сравнения с акустическими эталонами слов, которые хранятся в памяти машины. Распознавание осуществляется на основе общих принципов математической теории распознавания образов. Большинство реальных систем, которые распознают ограниченный набор слов, базируются на втором подходе.

Основной метод оценки сходства, так называемый алгоритм динамического программирования, или алгоритм временного согласования (Time Warping), описывается в книге Н. К. Обжеляна, В. Н. Трунина-Донского⁵.

Таким образом, в настоящее время научные исследования, стимулируемые практическими интересами, сконцентрированы на поиске оптимального решения проблемы автоматического распознавания и синтеза

речи путем попыток внедрения новых подходов к речевым технологиям. Если прежде каждая из практических задач решалась автономно (распознавание, синтез речи, идентификация, верификация говорящего), то сегодня со всей очевидностью актуализируется интерактивное речевое взаимодействие человека с различными техническими системами.

Анализ взаимоотношений речевой науки и речевых технологий показывает, что речевые технологии более инертны, чем речевая наука. Крайне важно, чтобы при интерактивном взаимодействии человека и распознающей системы разрыв между принятыми в речевых технологиях моделями и моделями речевого поведения человека был сведен к минимуму⁶.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Златоустова Л. В. Фонетические единицы русской речи: монография. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 108.

² Потапова Р. К. Речевое управление роботом. М.: Радио и связь, 1989. 248 с.

³ Кодзасов С. В., Кривнова О. Ф. Общая фонетика: Учебное пособие. М.: РГГУ, 2001. 592 с.

⁴ Там же.

⁵ Обжелян Н. К., Трунин-Донской В. Н. Речевое общение в системах «Человек — ЭВМ». Кишинев: Штиница, 1985. 176 с.

⁶ Галляшина Е. И. Основы судебного речеведения: Монография. М.: СТЭНСИ, 2001. С. 124–127.

Grachiov A. M.

Moscow Humanitarian Economic Institute, Nizhny Novgorod branch, Russia

SPEECH RECOGNITION AS A THEORETICAL PROBLEM OF MODERN EXPERIMENTAL PHONETICS

The article analyses speech recognition from the theoretical point of view. The opinions of the main native linguists on the topic are provided. The author offers to establish strict requirements in describing speech signals; he believes that the process of phonetic information extraction should be formalized and follow the algorithm. It is possible, according to the investigation, to foreground speech interaction of man and different technical systems.

Keywords: experimental phonetics; phoneme; speech recognition; speaker; identification; technology; acoustics.

Григорьева Надежда Олеговна

Южный федеральный университет, Россия

ngreg25@rambler.ru

ПРОЕКЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ: ЭРГОНИМЫ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДА

В статье рассматриваются корреляции лингвокультурологии и эргонимики: обосновывается наличие региональных проекций лингвокультур; выявляется специфика эргонимов в коммуникативном пространстве города. В качестве материала избираются коммерческие эргонимы полиглоссического г. Ростова-на-Дону.

Ключевые слова: коммерческие эргонимы, лингвокультурология, коммуникативное пространство.

В современной лингвистике при доминировании антропоцентристической парадигмы сформировались как особые области знания этнолингвистика и лингвокультурология. Каждая из этих наук, обладая специфическими объектом и предметом, позволяет создавать описание взаимодействия языка и культуры, однако именно специфичность предмета не дает возможности представить комплексное описание бинарного объекта (язык — этнос и/или этнос — язык; язык — культура и/или культура — язык). Представляется необходимым обоснование интеграции этих подходов, которая базируется уже на триаде этнос — язык — культура, что позволит рассматривать взаимодействие когнитивного, культурного и коммуникативного пространств конкретного этноса. При этом фокус исследовательского внимания перемещается на фиксацию, анализ и описание лингвокультурной специфики коммуникации. На наш взгляд, можно говорить о наличии региональных проекций всех вышеуказанных пространств. Описание таких проекций значимо для полиглоссических и поликультурных регионов и дает возможность выявить и описать уникальность исходной триады даже для субэтносов и этнических групп, в том числе исчезающих, выявить новые корреляции межкультурной и кросс-культурной коммуникаций.

На наш взгляд, значимыми элементами когнитивного, культурного и коммуникативного пространств той или иной лингвокультуры являются эргонимы.

В современной лингвистике статус эргонимов как лингвистического феномена не получил однозначного определения, так как не определены четко границы данного класса единиц. Эргонимы закономерно рассматриваются как часть системы онимов и единицы ономастического пространства, однако часть исследователей включают их в состав урбонимов, другие же рассматривают эргонимы как самостоятельный класс онимов. Некоторые исследователи предлагают для такого рода единиц особый термин «урбоэргонимы». На наш взгляд, возможно также в зависимости от направления анализа и использование термина «эргоурб-

аноним». Однако считаем возможным использовать и составной термин «коммерческие эргонимы», который не противоречит ни одному из направлений анализа такого класса языковых единиц и обладает вполне достаточной степенью конкретизации.

Эргономическое пространство представляет собой совокупность эргонимов, отражает влияние экстралингвистических факторов на развитие ономасистемы, что проявляется как в выборе новых номинаций, так и в возрождении ранее существовавших эргонимов; кроме того, изменяется состав именуемых объектов; происходит обновление состава онимов, в том числе за счет использования лингвокультурно или этнокультурно маркированных единиц. Коммуникативное и эргономическое пространства находятся в отношениях взаимопересечения и взаимодействия. Эти факторы определяют функционирование эргонимов, в том числе в коммуникативном пространстве конкретного региона, города. Эргонимы, на наш взгляд, как элементы коммуникативного и эргономического пространства можно подразделить на транснациональные, национальные (включая сетевые) и региональные.

Все эти типы эргонимов представлены в системе данных единиц, функционирующих в г. Ростове-на-Дону. Так, к транснациональным можно отнести *Macdonald's*, *Kentucky Fried Chicken*, в том числе и в русифицированном варианте — «Кантри чикен» и др.). К сетевым в группе «кафе, рестораны, клубы» относятся «Ассорти», «Сапоре Италиano», «Итальянский квартал».

К региональным относятся эргонимы *РИС* (эта сеть ресторанов является именно ростовской, что позволяет отнести ее именно к региональным), «Тихий Дон», «Вечерний Ростов», «Казачий курень», «Фишка». Последнее наименование представлено и в виде «*Fish'ка*».

Сфера — источники эргонимов включают в первую очередь другие разряды онимов (антропонимы, фитонимы, зоонимы, теонимы и др.), а также символические названия. В особую группу можно выделить эргонимы-экзотизмы. Кроме того, можно отметить как особую сферу-источник прецедентные феномены (чаще используются имена и высказывания). Например, вокал-холл «Утёсов» — эргоним-прецедентное имя, связанное с музыкальной сферой. Иноязычные названия караоке-баров обусловлены сформировавшейся в эргонимии модой. Так, например: *Good zone* — по сути, сам коммерческий эргоним представляет собой особый микроконтекст неразличения и может интерпретироваться как «хорошая зона» и по фонетическим ассоциациям как известная река в США. Ср., например, *Persona Grata* — оним, образованный от устойчивого латинского выражения.

Номинатор может использовать в качестве мотивирующей основы онима внешний вид именуемого предприятия, специфику его оформления: «Амбар» — интерьер в «деревенском» стиле. Или: ресторан «Колхоз» — позиционируется как народный ресторан с простой кухней и со-

ответствующей обстановкой. Ср.: ресторан «Небо вокруг» — ресторан, оформленный в бело-голубых тонах. Мотивировано ассоциацией интерьера с небом.

Как мотивационный компонент может использоваться локализация объекта номинации: «Линия 16-я»; «На Газетном»; пиццерия «На Крепостном», спорт-бар «На Портовой» — также находятся на улицах, указанных в названиях.

Аналогично действуются социокультурно обусловленные знания и представления адресатов и номинаторов: «Рандеву»; «Райский уголок» — в контексте тематической группы эргонимов актуализируется метафорическая (близкая к символической) семантика покоя и отдыха. По аналогичным моделям создаются эргонимы типа «Оазис» (благоприятный для жизни участок в безжизненной среде); «Лагуна» (живописное место, отделенное от мира).

Особую группу составляют эргонимы, представляющие собой имена и фамилии. Среди антропонимических онимов в эргонимике г. Ростова-на-Дону лидирующую позицию занимают женские имена, которые встречаются чаще мужских. Чаще всего мужские имена в эргонимах используются в предложно-падежной форме, например кафе «У Бориса». Возможно, такой выбор онима детерминирован эстетическими вкусами номинаторов и сформированной лингвокультурной традицией. Мотивами выбора того или иного антропонима в качестве эргонима могут быть: желание назвать организацию в честь родственника или просто близкого человека либо своим собственным именем, оригинальность и благозвучность того или иного имени. Для названий могут избираться имена литературных или исторических персонажей, например кафе «Билли Бонс». Также частотными являются иностранные имена — кафе «Алекс», «Мишель» и под. Личные имена могут присутствовать в онимах в своей полной форме (кафе «Анжелика», «Виктория», «Лидия»), в форме диминутива (кафе «Тимоша»). Наряду с личными именами при созданиях эргонимов могут быть использованы фамилии, чаще всего так называют различные заведения — рестораны «Смирнов», «Таранчук» и др. В основном в качестве онима служит либо фамилии владельцев, либо некая единица, воспринимаемая именно как фамилия, отражающая вид деятельности и специфику организации, например «Вкуснолюбов».

Также в составе онимов, использующихся в качестве эргонимов, представлены и прецедентные имена: «Билли Бонс», «Григ», «ДаВинчи». Как правило, семантика онима актуализируется за счет соответствующего визуального ряда. Так, интерьер в ресторане «ДаВинчи» — в стиле эпохи Возрождения. Ср., «Обломов» — название вызывает ряд прогнозируемых ассоциаций с размеренной, комфортной дворянской жизнью, что намеренно поддерживается в деталях интерьера: кованая мебель, фонари; сервировка, наименования и описание состава блюд.

Блюда в меню именуются с использованием экспрессивной лексики: *сочное, сельдь с молодой картошечкой и укропом* и под. За счет паралингвистических и лингвистических средств последовательно осуществляется стилизация под конкретную эпоху, что рассчитано на актуализацию прогнозируемых ассоциаций.

Стабильность эргонимов в конкретный период является облигаторным критерием и условием системности эргонимического пространства, что обусловлено как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами: коммуникативно-прагматическим потенциалом онима, статусом конкретной единицы в лексической системе, востребованностью называемого объекта, длительностью его существования, а также административным регулированием властных органов. Коммерческий эргоним, как и эргонимы в целом, должен соответствовать уже традиционно выделяемым критериям компактности, благозвучности, запоминаемости, эстетичности, а также быть связанным с различными видами ассоциаций (как свободных, так и закрепленных), однако удачность названия не определяется отражением в конкретном наименовании одновременно всех указанных выше признаков. В перспективе представляется интересным комплексное описание эргонимического пространства конкретного города или региона, а также сопоставление эргонимических пространств различных регионов. Такое исследование позволит обосновать статус региональных проекций лингвокультур, в частности русской лингвокультуры. Сохранение идентичности особо значимо для малых этносов, субэтносов, этнических групп, в том числе с учетом лингвистической, паралингвистической и экстралингвистической специфики их коммуникации. Лингвистическая специфика обусловлена в первую очередь наличием собственного языка, системой его форм (устная / письменная; литературный / общенародный и т. д.); его взаимодействием с доминирующим в лингвокультуре языком. Паралингвистическая и экстралингвистическая специфика обусловлена когнитивно (ментальностью этноса), а также широким социокультурным и информационным контекстом. Можно говорить о наличии особой этнолингвокультурной коммуникативной нормы, учет которой необходим при межэтнической и межкультурной коммуникации. Таким образом, каждая лингвокультура может быть рассмотрена как система региональных проекций.

Grigoriyeva N. O.

Southern Federal University, Russia

**LINGUOCULTURAL PROJECTIONS:
ERGONYMS IN COMMUNICATIVE SPACE OF THE CITY**

The article deals with correlations of linguoculture and ergonomics: existence of linguoculture regional projections locates; specifics of ergonyms in communicative space of the city. Commercial ergonyms of polyethnic Rostov-on-Don are chosen as research material.

Keywords: commercial ergonyms; linguoculture; communicative space.

Грязнова Виолетта Михайловна

Северо-Кавказский федеральный университет, Россия

violetta-sgy@mail.ru

ПОНЯТИЕ ИНВАРИАНТА В СЕМАНТИКЕ

Статья посвящена исследованию проблематики вариативности в языке. Предмет исследования — понятие инварианта-варианта по отношению к лексеме. Автор демонстрирует, что понятие инварианта-варианта в русской и зарубежной лингвистике является спорным и дискуссионным: неоднозначно понимаются как вопросы содержания сущностей (инвариантов) и образцов (вариантов), так и их соотношения. Выявляется, что последовательное применение идеи инвариантного значения по отношению к лексеме приводит к мысли о том, что инвариант не является всеобщим и обязательным явлением системы языка.

Ключевые слова: вариативность, инвариант, вариант, лексема, диффузность, прототип.

В лингвистику понятие вариантов и инвариантов вошло через фонологию. По свидетельству А. Мартине, «противопоставление вариантов и инвариантов было установлено в плане выражения пражскими фонологами, а также Дэниэлем Джоунзом и его учениками. Инварианты получили название фонем»¹. Если фонема стала характеризоваться как инвариант, то ее звуковые реализации стали определяться как варианты.

Из фонологии понятия *вариант* и *инвариант* впоследствии были перенесены в другие области языка. Проблематика сущности и соотношения инварианта и вариантов является еще более сложной по отношению к таким языковым единицам, как *морфема* и *лексема*, в силу двусторонности данных языковых единиц, имеющих не только план выражения, но и план содержания.

В середине XX века инвариантные теории широко распространились в лексикологии и семантике (напр., в работах В. А. Звегинцева, А. И. Смирницкого). В многозначном слове стали выделять лексико-семантические варианты (ЛСВ). В основе выделения лексико-семантического варианта лежит общий тезис, согласно которому у всякой языковой единицы существует только одно значение. Это единственное значение (=инвариантное) модифицируется в зависимости от контекста.

Противники этой точки зрения (Л. И. Новиков, Ю. Д. Апресян, И. М. Кобозева, Е. В. Рахилина, Д. Н. Шмелев) считают, что свести, обобщить в инвариантное значение все многообразие контекстных употреблений лексемы практически невозможно или возможно в редких случаях, что чрезмерная абстрактность инварианта не позволяет ему обладать какой-либо прогнозирующей силой, что объяснительные возможности инварианта сомнительны и неочевидны.

Так, Д. Н. Шмелев еще в 1977 г. писал: «Если иметь в виду не просто терминологическую замену более традиционного термина «значение» термином «лексико-семантический вариант», перед нами возника-

ет проблема определения некоего «общего значения» слова; между тем несводимость отдельных значений целого ряда слов к какому-либо общему значению совершенно очевидна. Например, в сочетаниях *глубокая канава* и *глубокие знания*, *широкая улица* и *широкая популярность*, *широкие массы трудящихся* и т. д. прилагательные *глубокий*, *широкий* вряд ли могут быть охвачены общим семантическим определением, в котором учитывался бы не только общий «элемент смысла, присущий данным прилагательным в сочетании с разными группами слов, но отражалось бы и конкретное различие в том, что они (этот прилагательные) реально могут обозначать в соответствующих словосочетаниях, так чтобы это не было простым перечислением тех семантических признаков, которые как раз учитываются при толковании «отдельных значений» указанных прилагательных в толковых словарях»².

Значения многозначного слова объединяются в семантическое единство благодаря определенным отношениям, которые существуют между ними на основе общих семантических ассоциаций, таких как родо-видовые, метафорические, метонимические отношения, отношения функциональной общности.

Д. Н. Шмелев вместо инвариантного подхода к изучению семантики слова предложил *принцип диффузности* значений многозначного слова, который, по его мнению, является решающим фактором, определяющим семантику многозначной лексемы (этот принцип также активно применяется Ю. Д. Апресяном). Контекст может предопределять: а) то, что слово выступает с тем или иным определенным значением, б) то, что в отдельных случаях некоторые из этих значений могут не ограничиваться друг от друга. Именно «неопределенные» примеры функционирования многозначной лексемы демонстрируют реальную семантическую структуру описываемого слова.

В последнее время идея диффузности, размытости лексического значения получила новое освещение в лингвистике. Американский когнитивный психолог Э. Рош в своих исследованиях выдвинула идею прототипа как принципа организации значения в сознании человека, которая затем была перенесена в лингвистическую семантику как прототипная теория значения. Представителями этой новой концепции являются Дж. Лакофф, Ч. Филлмор, Д. Гераркс и многие другие сторонники когнитивного подхода к языку. В данной теории учитывается компонентный состав значения языковой единицы, что не было характерно для инвариантного подхода к значению. В соответствии с тем, что двумя основными макрокомпонентами лексического значения слова являются денотат и сигнификат, в прототипной теории значения оперируют понятиями «прототипический денотат» и «прототипический сигнификат».

Прототипический денотат — это типичный, эталонный представитель класса предметов, явлений, обозначаемых данным словом. Так,

по данным Э. Рош, для европейца типичный представитель класса объектов, обозначаемых словом *птица*, — это малиновки, но не куры, страусы, пингвины. Прототипический сигнификат — это набор свойств, характеризующих прототипический денотат. Прототипический сигнификат слова *птица* для европейца складывается из признаков: 1) имеет крылья, перья клюв, пару лапок; 2) кладет яйца; 3) умеет летать; 4) умеет петь; 5) нехищное и недомашнее и т. п.³ Множество объектов, которые обозначаются словом *птица*, в данной концепции является категорией, одновременно дискретной и континуальной. Эта категория имеет центр, представленный прототипическими птицами, и периферию, на которой находятся менее характерные представители данного класса, обладающие только некоторыми из свойств, присущих центральным членам категории (совы, канарейки, орлы).

Приведем еще один пример прототипной организации значения лексемы. Возьмем слово *скотина* в его прямом значении. Толковые словари (БАС, МАС, Сл. Ожегова) дают однотипную дефиницию этого существительного, не позволяющую выявить его семантическую специфику. Например, в БАС читаем: *скотина* — «1. собир. Четвероногие сельскохозяйственные животные, скот»⁴.

Единственный словарь, в котором семантическая организация лексемы *скотина* представлена здимо и выпукло, это словарь В. И. Даля: *скот, скотина* — «общее название домашних животных: корова, верблюд, овца, олень, но, как встарь, так и поныне, больше вола и коровы»⁵. В данном толковании указан прототипический денотат значения слова *скотина* — это волы и коровы, остальные домашние животные, указанные В. И. Далем, находятся на периферии семантической организации названного существительного. Из определения В. И. Даля можно вывести и прототипический сигнификат слова *скотина*, который складывается из следующих признаков: 1) домашнее животное, 2) крупное, 3) имеющее рога и копыта, 4) дающее молоко и мясо.

Идея прототипной семантики в том, чтобы описать значение слова как набор свойств прототипического денотата, при этом допускается мысль, что разные фрагменты семантического представления являются неравноправными, обладают разным весом, что слово можно применять и к другим денотатам, составляющим аморфную, подверженную изменениям периферию и разделяющим с прототипом только некоторую часть свойств.

Критика современными языковедами теории вариативности по отношению к морфеме и слову не означает, что использование данной теории в грамматической и лексической семантике невозможно. Недовлетворенность, которую многие современные лингвисты ощущают от концепции инварианта, состоит не в том, что инвариант вводится в описание, а в том, «что он остается единственной реальностью опи-

сания, т. е. имя семемы и граммемы начинает подменять саму граммему во всех ситуациях, а не только в тех, ради которых имя, собственно, и было придумано»⁶.

Изучение двусторонних языковых единиц в аспекте их вариативности показало необходимость дифференцированного подхода карьиро-ванию их плана выражения и плана содержания. Двусторонние языко-вые единицы, а именно их означаемые, не укладываются в концепцию вариативности, которая предполагает наличие абстрактной идеи (инварианта) и конкретных реализаций этой идеи (варианта по отношению к инварианту и другим воплощениям инварианта). Свойства значения как отражательной категории не позволяют рассматривать значение так же, как план выражения этого значения.

Уместно отметить, что термин *инвариант* в современной лингвистике нередко употребляется нетерминологически, вне концепции вариативности. Так, по отношению к семеме однозначной лексемы, одной из семем многозначной лексемы, термин *инвариантность* употребляется как равный термину *понятие* или терминологическому словосочетанию *представление о типизированном классе предметов, явлений*. Значение двусторонней языковой единицы имеет сложное строение. Основными его элементами являются понятие и представление о типизированном классе предметов, который отражен в этом значении. Возможность использования данного знака по отношению к любому предмету, входящему в этот класс, обусловлено обобщающим характером значения знака. Этот обобщающий характер знака, по мнению В. М. Солнцева, можно назвать *инвариантным*⁷.

В заключение необходимо подчеркнуть, что для современной лингвистики характерно размытие границ, принятых в период структурализма: границ между словарной и энциклопедической информацией, существенными и факультативными семантическими признаками, между отдельными значениями многозначных лексем, языковыми и речевыми употреблениями (являющимися проявлениями языковой способности), диахроническим и синхронным описанием. Критическое осмысление теории вариативности по отношению к двусторонним языковым единицам является проявлением развития современных исследовательских процессов в лингвистике.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Мартине А.* О книге «Основы лингвистической теории» Луи Ельмслева // Новое в зарубежной лингвистике / отв. ред. В. А. Звегинцев. М.: Издательство иностранной литературы, 1960. Вып. 1. С. 448.

² *Шмелев Д. Н.* Современный русский язык. Лексика. М.: Просвещение, 1977. С. 82.

³ *Rosch E.* Human categorization // Studies in cross-cultural psychology. N.Y.: Academic press, 1977. Vol. 1. P.30–49.

⁴ Словарь современного русского литературного языка. М; Л.: Издательство АН СССР. Т. 13. 1962. С. 1038.

⁵ Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: «ПРОГРЕСС» «УНИВЕРС», 1994. Т.4. С. 215.

⁶ Плунгян В. А. Общая морфология. М.: Эдиториал УРСС, 2000. С. 230.

⁷ Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование / отв. ред. В. Н. Ярцева. М.: Наука, 1977. С. 235.

Gryaznova V. M.

North Caucasian Federal University, Russia

THE CONCEPT OF INVARIANT IN SEMANTICS

The article is devoted to the study of problems of variability in language, its subject is the concept of invariant / variant in relation to the lexeme. The author demonstrates that the concept of invariant / variant in Russian and foreign linguistics is controversial and debatable: ambiguously understood as the content of the entity (invariants) and the samples (variants) and their ratio. The research reveals that consistent application of the idea of invariant value in relation to the lexeme leads to the idea that the invariant is not compulsory phenomenon of the language system.

Keywords: variability; invariant; variant lexeme; diffuse; prototype.

Давыдова Ольга Андреевна

Московский педагогический
государственный университет, Россия

dav.ol@mail.ru

FASHION — ОДНО ИЗ МОДНЫХ СЛОВ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ

В статье рассмотрена одна из особенностей языка современных русских СМИ — использование латинского шрифта. Латиницей пишутся многие слова лексико-семантического поля ‘Мода’, в том числе английский аналог слова *мода* — *fashion*. Традиция имеет долгую историю. Для современных СМИ характерно параллельное использование композитов с компонентами *fashion* (фэшн), часть из которых должна быть отражена в современных словарях.

Ключевые слова: язык СМИ, латиница, словарь, *fashion*, фэшн, фешенебельный.

Исследователи уже неоднократно отмечали, что в языке современных СМИ большое количество слов (реже выражений) оформлено латинской графикой¹. Кроме разнообразных собственных имен латиницей оформляются многие слова, связанные с миром моды, и прежде всего английский эквивалент — *fashion*:

... средний чек на покупки онлайн в преддверии Нового года и Рождества не отличается от аналогичного показателя в любой другой месяц. <...> Единственное исключение *fashion*, траты на который в декабре 2012 года могут увеличиться на 100% по сравнению с 2011 годом. РБК Дейли, 27.11.2012; Как говорится, на вкус и цвет товарищей нет, поэтому дизайнеры «Фелины» стараются угодить всем — и тем, кто любит классику, и тем, кто больше предпочитает *fashion* // КП. 26.04.07, и др.

Рассмотрим, как (в каких сочетаниях и в каком виде) используется слово *fashion* в современном русском языке.

Слово *fashion*, как и его транскрибированный вариант *фэшн* (или *феин*, или даже *фэшен*), а при вхождении в русский язык — транслированный вариант *фашион*, не отражено еще в толковых словарях русского языка, но было зафиксировано в словарях иностранных слов в середине XIX века: ‘Мода, светскость; положение, звание’². По данным Корпуса русского национального языка, употребление слова началось с середины XIX века:

*В это время Англия начала выбиваться из-под власти французских мод, и хотя следовала французским вымыслам, но начала давать всему свой собственный фасон — *fashion*. Когда английская аристократия слепо подражала французской аристократии, то англичане моду называли французским словом — *mode*. Но когда в Англии стали коверкать французские моды, давая каждому французскому изобретению другой вид и форму, всегда преувеличенную, тогда слово фасон, *fashion*, заменил слово мода. Булгарин Ф. В. Лев и шакал (1843); Далее четвероместное ландо, набитое миссами, самопроизвольно пожаловавшими себя ледиами, беленькими, розовенькими, сладенькими*

*ми, приторными; летом они обыкновенно в бархате и шерсти, с меховымboa
около шеи; зимою на них непременно соломенные шляпы, с зелеными или си-
ними вуалями. <...> За этим рассадником красоты следуют целые кавалька-
ды вершников, на кровных скакунах, и дам в изысканных амазонках. Высшая
жизнь — градусом больше и важнее несколько опошлившегося теперь выра-
жения: «FASHION», означающего все то, что в моде или по моде. Ростопчи-
на Е. П. «Палаццо Форли» (1854).*

Со значением ‘Светское общество’ слово отражено в словаре иноязыч-
ных заимствований: *Fashion*, англ. ‘Светское общество’³. В современных
словарях иностранных слов: ‘Мода, следование тенденциям в одежде,
косметике и т. п.’⁴ Словарные дефиниции, на наш взгляд, не отражают
современного употребления слова.

Первая особенность употребления слова в языке современных СМИ
состоит в том, что наряду с латинским написанием используется транскри-
бированный вариант в кириллице. Вторая особенность — слова *fashion*
и *фэшн* чаще всего употребляются в составе двухсловных образований
(сложных слов, композитов), являясь почти всегда их первой частью. В со-
временных словарях иностранных слов отмечена эта особенность:

Фэшн- … ‘Первая составная часть сложных слов. Обозначает отнесенность
к фэшну’. Фэшн — бизнес, дизайн, директор, идол, икона, индустрия, кадры,
картина, компания, консультант, линия, неделя, обозреватель, показ, про-
цесс, редактор, событие, сцена, съемка, тенденции, фестиваль, фотограф, фо-
тография, элита⁵.

В словарной статье приведены 24 слова, сочетающихся с компонен-
том *фэшн*.

Таких слов гораздо больше, и почти каждое из таких образований
в современных СМИ существуют с компонентом на латинице и на кирил-
лице:

*Если одной из этих девушек посчастливится выиграть конкурс в Ницце,
шанс быть замеченной самыми влиятельными людьми в fashion-biz ей обеспе-
чен, заодно с контрактом на 150 тысяч долларов // И., 22.07.01; В японском
fashion-бизнесе принято, что марки арендуют пространство в престижных
универмагах // РБК Daily, 23.03.07; Я хочу показать всю «кухню» фэшн-биз-
неса // КП, 02.04.10; Для нас очень важно сделать L'Officiel ведущим fashion-
журналом на российском рынке // КП, 10.09.10; Кому, как не ему, знать
их потребности — у себя на родине он еще и редактор фэшн-журнала // И.,
04.07.02; Не будучи fashion-критиком или другим околоводным персонажем,
твердо заявить, что новая мужская коллекция Prada разительно отличает-
ся от предыдущей, почти невозможно // «Русский репортер», 2012; С ней
происходит бог знает что, и даже немногочисленные русские фэшн-критики
махнули на нее рукой, перестав ходить на размножившиеся и совершенно бес-
смысленные русские недели моды // «Эксперт», 2014, и др.*

В словаре дано только одно лексикализованное образование: *фэшн-
шоу* и *феин-шоу* — ‘Показ мод, организованный в виде праздничного
красочного шоу; Fashion show’⁶. Оно же дано и в словаре вместе с сочета-
нием *фэшн-прогноз*⁷. Устойчивых, широко употребительных сочетаний,

насчитывающих много десятков употреблений, значительно больше. Покажем на примере самого частотного из них:

— *fashion* (фэшн) — индустрия:

Но сейчас инвестировать какие бы то ни было суммы в эту сферу не представляется возможным: ныне наша fashion-индустрия не то чтобы убыточна, это было бы слишком сильное высказывание, но не особо доходна // И., 22.11. 01; Я работаю с фотографами Victorias Secret, лучшими фотографами fashion-индустрии в мире // КП, 08.04.10; В то время, пока делались осенне-зимние коллекции на сезон 2002, фэшн-индустрия пребывала на грани нервного срыва // «Домовой», 04.09.02; 50 длинноногих красавиц на сцене фешенебельного концертного зала «Барвиха Luxury Village» соревновались в грации, умении подать себя, остроумии и других не менее важных в фэшн-индустрии талантах // КП, 08.03.12, и др.

Некоторые из устойчивых сочетаний имеют идиоматичное значение и нуждаются в лексикографировании: *фаст фэшн* (англ. fast fashion — ‘Быстрая мода’) — ‘Обновление ассортимента марки несколько раз в сезон’:

Секрет кроется в новой культуре потребления, которую эксперты называют fast fashion. Во многих западных странах люди пакетами скапают недорогие вещи на один сезон, меняется сезон — приобретаются новые вещи // РБК Дейли, 20.04.12; Кстати, переключение интереса потребителей на базовые вещи, по оценкам экспертов, стало одной из причин сокращения покупок в экономсегменте, ориентированном на fast-фэшн // «Эксперт», 2014, и др.

Как антоним функционирует сочетание *slow fashion* (англ. slow fashion — ‘Медленная мода’) — ‘Вдумчивое потребление предметов моды, связанное с заботой об экологии’. Значение термина объясняется на одном из интернет-порталов:

В противовес fast fashion, для которого характерно краткосрочное удовлетворение от потраченных денег, возникло направление slow fashion — движение в пользу вдумчивого, спокойного, размеренного потребления. <...> Но самая главная заповедь slow fashion — не способствовать перепроизводству, не покупать массу вещей, в которых нет особой нужды⁸.

Там же употребляется одно из новых слов с корнем *fashion*:

Именно поэтому слоуфэшиониста пропагандируют шопинг в секонд-хендах и на блошиных рынках как разумный, этический и совершенно не постыдный; Помимо покупки готовых вещей, слоуфэшиониста склоняются к индивидуальному пошиву как к возможности получить по-настоящему уникальное и идеально подходящее по всем параметрам изделие.

По-видимому, в лексикографировании нуждаются и некоторые другие устойчивые сочетания: *fashion designer* — ‘Модельер’. Русские журналисты предпочтут употреблять словосочетание:

Как-никак, собаковладелица, а по совместительству фэшн-дизайнер Хильдегард Бергбауэр из Баварии нарядила своих песиков в одеяния Папы Римского, а также католического епископа и кардинала // МК, 18.09.06; 27 мая 2011 года в Киеве состоится торжественное открытие первого украинского парка современной скульптуры и инсталляции на Пейзажной аллее,

где будут установлены арт-объекты, авторами которых стали украинские деятели искусства и fashion-дизайнеры// «Новый регион 2», 05.02.11;

— *street-fashion* (*стрит фэшн*) — ‘Уличная мода — одно из направлений моды’:

Репперы, скейтбордисты, художники граффити, поклонники стиля hip-hop и fashion street пришли в выходные дни в международный выставочный центр «Крокус-экспо», чтобы приглядеть себе новинки молодежной моды // КП, 28.08.06; Дизайнерская пара, совладельцы прогрессивного бренда Opening Ceremony, в своем творчестве ориентируются на street-fashion, энергичную стилистику нью-йоркских улиц, и работают для молодых покупателей, не боящихся экспериментировать с контрастами // РБК Дейли, 22.03.13; Берлинская Неделя моды, как и раньше, более демократична, чем ее старшие «коллеги», и ориентирована на стрит-фэшн // И., 19.01.12;

— модное сейчас сочетание *фэшн-блогер* (*fashion-блогер*) — ‘Блогер, пишущий статьи о моде, публикующий фотографии и видео с комплектами одежды с модных показов’:

В целом же наша идея касательно коллабораций связана не столько со звездами, сколько с оригинальными, небольшими нишевыми брендами или модными персонажами, например fashion-блогерами // РБК Дейли, 01.08.12; Он начинает специальную программу, участниками которой были выбраны пять, по мнению производителя, самых влиятельных фэшн-блогеров // publicity.ru, 2012 и др.

Из дериватов лексемы *fashion* (*фэшн*) в русском языке закрепился один — *фешенебельный* — ‘Отвечающий требованиям вкуса, моды, элегантный, изысканный’⁹ и производный от него *фешенебельность*. Отмеченное впервые в Бодуэновском издании словаря В. И. Даля, слово было чрезвычайно популярно в первой половине XX века, хотя в литературе употреблялось уже с середины XIX века:

В один из дней, следовавших за этим разговором Лизы с Розановым, последний позвонил у подъезда очень парадного дома на невской набережной Васильевского острова. Ему отпер пожилой и очень фешенебельный швейцар. Лесков Н. С. «Некуда» (1864); В таком виде пребывал он до поздней ночи, а иногда и до утра, хотя в последнем случае, по ядовитому замечанию своих друзей-приятелей, начинал «несколько линять». Такими друзьями-приятелями у него был весь фешенебельный Петербург. Гейнце Н. Э. «Герой конца века» (1898); Никогда еще наш летний театр не вмещал в своих стенах такой массы публики, как в минувшую субботу, когда весь фешенебельный Харбин явился сюда послушать единственную в своем роде А. Д. Вяльцеву // «Харбинский вестник», 31. 08.1904 и др.

Однако таким же популярным в начале XX века было слово *фешенебель* (*фешенебель*) — ‘Представитель модного светского общества’, впервые отображенное в БАСе уже с пометой *Устар.*¹⁰ С начала XIX века слово в русском языке употреблялось в латинской графике:

Но когда в Англии стали коверкать французские моды, давая каждому французскому изобретению другой вид и форму, всегда преувеличенную, тогда слово фасон, fashion, заменил слово мода и щеголи или модники назывались fashionable, т. е. фасонщики — изобретатели фасона или новой формы,

новых манеров и приемов. Булгарин Ф. В. «Лев и шакал» (1843); *Вот два года, как в свете говорят, что я в вас влюблён. Что вы думаете: правда ли это?* — *Не знаю, — сказала графиня смеясь. — Оно бы, может, и было правда, —* *сказал fashionable, — да дело в том, что я никак не умею вздыхать, плакать и падать в обморок.* Соллогуб В. А. «Большой свет» (1840) и др.

Такое употребление с двумя значениями: 1. ‘Светский человек’. 2. ‘Щеголь, хват’ отражено в словаре¹¹. При «переводе» на кириллическую графику использовали как транслитерированный, так и транскрибированный варианты:

У нас нет особенного сословия, составленного из юношей, которых французы называют петиметрами, а англичане — фашонебль (fashionable). Здесь круг молодых празднолюбцев заключается в весьма тесных пределах и едва ли составит две дюжины, включая в это число и старых вертопрахов. Булгарин Ф. В. «Прогулка по тротуару Невского проспекта» (1824); *...мне удалось после двух-трех фраз завязать с ним разговор, который показал мне, что этот предполагаемый фешенебль очень легко идет на оживленную беседу с разными подробностями, охотно рассказывает все, на что наводишь его...* Боборыкин П. Д. «У романристов (Парижские впечатления)» (1878) и др.

В наши дни появилось другое слово с аналогичным значением ‘Модник’, которое употребляется в латинской графике:

Тот, кто имеет хотя бы одну деталь в весеннем гардеробе из аллигатора, страуса, рептилий, морского ската, смело может считаться настоящим fashionista // И., 24.03.05; Мужчины же были и первыми модниками: среди испанских fashionista первым считался тот, кто натягивал сразу по 12 пар чулок // И., 21.04.05; Более консервативные fashionista могут обратиться к теме морского дна и мотивамnomадов — кочевых племен // М., 02.12.15; Честно говоря, даже раньше они (футуристические очки-маски. — О. Д.) оказались востребованными только в очень узкой среде зайдовых fashionista (модников. — Прим. ред.), да и то век этого аксессуара был недолог // М., 16.04.15.

Итак, среди довольно многочисленных слов и выражений, которые в языке современных СМИ употребляются преимущественно в латинской графике, слова и выражения ЛСП ‘Мода’, прежде всего, ядерная лексема *fashion*, которая имеет продолжительную историю существования в русском языке. Среди ее дериватов в русском языке закрепилось и активно используется слово *фешенебельный*. Особенностью употребления слова *fashion* на страницах современных СМИ можно считать многочисленные композиты, в которых *fashion* и *фэшн* употребляются параллельно.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Давыдова О. А. Латинский шрифт на страницах современных СМИ // Основные методики социолингвистического анализа современной прессы: Сб. научн. стат. / под ред. Е. Ю. Скороходовой. М.: РГСУ, 2006. С. 71–91.

² Михельсон А. Д. Объяснение 25000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с означением их корней. 1865; Чудинов А. Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. 1910.

³ Бабкин А. М., Шендецов В. В. Словарь иноязычных выражений и слов, употребляющихся в русском языке без перевода. В 2 т. Т. 1. М.; Л.: Наука, 1966. С. 515.

⁴ Шагалова Е. Н. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века. М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2011. С. 355.

⁵ Там же.

⁶ Шагалова Е. Н. Словарь новейших иностранных слов (конец XX — начало XXI вв.). М.: АСТ: Астрель, 2010. С. 837.

⁷ Габдреева Н.В., Гурчани М. Т. Словарь композитов русского языка новейшего периода. М.: ФЛИНТА, Наука, 2012. С. 238.

⁸ URL: http://www.gazeta.ru/lifestyle/style/2011/08/a_3750977.shtml Дата обращения 17.04.16;

⁹ Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2002. С. 1420.

¹⁰ Словарь современного русского литературного языка. Т. 16. М.; Л.: Наука, 1964. С. 1381.

¹¹ Бабкин А.М., Шендецов В. В. Указ. соч. С. 515–516.

Davydova O. A.

Moscow State Pedagogical University, Russia

FASHION AS A FASHIONABLE MASS-MEDIA WORD

The paper deals with a particular trait of Russian mass media, i.e. the use of Latin characters in a Cyrillic text. Thus, many words of the lexical-semantic field ‘Vogue’ including the word ‘fashion’ are often written in Latin characters, which is a deep-rooted tradition. Contemporary mass media tend to use indiscriminately compounds formed with the use of the words fashion and фэшн. A number of these compounds should be included in the up-to-date dictionaries.

Keywords: mass-media language; Latin characters; dictionary; fashion; fashionable.

Дмитриева Виктория Александровна

Научный фонд «Антонио Мененегти», Россия

victoria@onto.ru

Верейтинова Татьяна Владимировна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

vtv@onto.ru

ФЕНОМЕНЫ ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассмотрены психологические особенности восприятия и коммуникации. Проанализированы факторы, содействующие успешному изучению языка, а также основные механизмы, препятствующие его усвоению. В статье отмечается особое значение образа и порождаемой им эмоций в процессе усвоения информации, а в качестве основного барьера, препятствующего изучению языка, выделяется языковая тревожность.

Ключевые слова: эмоция, эмоциональный опыт, психологические особенности восприятия, языковая тревожность.

Овладение языком — это открытый процесс восприятия новой информации, это новая и меняющаяся среда, на которую субъект реагирует, перестраивая её в соответствии с собственными представлениями и переживаниями. По мнению исследователей (Gardner, Tremblay), «изучение [иностранных] языка — это овладение неким материалом, стоящим значительно, если не абсолютно, вне культурного контекста субъекта»¹. Таким образом, индивид вынужден не просто усвоить и трансформировать некую информацию, но принять её как данность, более того — сделать её частью своего поведенческого репертуара, который уже сформирован присущей ему культурой и родным языком.

Рассмотрение психологических особенностей овладения языком необходимо осуществлять с учетом глубинных механизмов процесса восприятия информации, а также факторов, оказывающих влияние на данный процесс. Понимание языка представляет собой цепочку ассоциаций, которые возникают в сознании под влиянием семиотических образов слов. Коммуникацию осложняют незнание культурологических реалий, специфическая манера поведения, недостаточное владение средствами общения.

В каждой модели коммуникации традиционно анализируются такие элементы, как источники информации, структура послания и характеристики получателя. Имеющиеся у получателя психологические предрасположенности могут усиливать или, напротив, ослаблять коммуникативный эффект.

В исследованиях, проводившихся в середине XX века, было выявлено три основных фактора, влияющих на восприятие информации, в том

числе учебной: самооценка, агрессивность и интеллект². Результаты исследований показали, что люди с *высокой самооценкой* в общем демонстрируют большую сопротивляемость по отношению к воздействию эффектов коммуникации и сами стремятся оказывать влияние на других. Была замечена позитивная корреляция между наличием у человека позиции убежденности и *тенденцией к агрессивности* при непосредственном наблюдении поведения субъектов в контролируемых ситуациях. Исследования корреляций уровня *интеллекта* и восприятия выявили следующее: а) люди с высоким интеллектом проявляют большую склонность отвечать на коммуникацию убеждения, когда послания в большей степени основаны на логической аргументации; б) те же люди поддаются меньшему влиянию в процессе восприятия посланий, основанных на не значительных или слишком общих аргументах.

Сказанное говорит о необходимости учета самооценки, агрессивности и интеллекта обучаемого в процессе преподавания языка. Необходимо поддерживать позитивную самооценку учащегося, стимулируя и отмечая его прогресс в освоении языка, используя агрессивность как своеобразную «энергию» для достижения целей и преодоления сложностей, а также обращаясь к накопленному у него багажу знаний, приводя логические аргументы и обосновывая те или иные языковые явления.

В последние годы исследования в области восприятия и обработки информации все больше концентрируются на роли эмоций и на том, каким образом они влияют на когнитивную оценку с целью понимания послания³. Стереотипная информация затрагивает те сферы сознания индивида, которые уже эмоционально структурированы посредством воспоминаний, и вновь активизирует эти воспоминания, создавая рациональный фундамент для внутренней предрасположенности к особому восприятию и обработке информации⁴. На кафедре онтопсихологии факультета психологии СПбГУ были проведены исследования по данной тематике с участием респондентов из различных стран мира, представляющих разные социальные, возрастные и национальные группы. Представим некоторые полученные результаты.

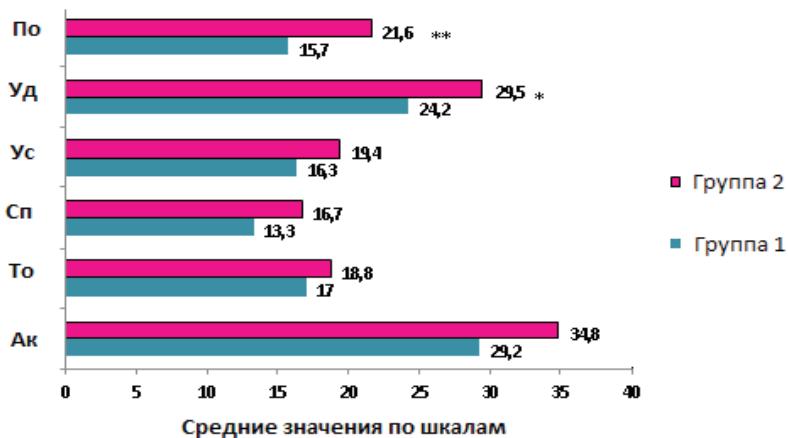
В исследовании М. Капассо была проанализирована связь, которая существует между позитивной / негативной коннотацией информации и способом восприятия этой информации человеком. Исследователь предпринял попытку определить, какую роль играют характеристики стимула-информации и какую роль играют характеристики самого субъекта в восприятии данной информации. В психологии и, в частности, в онтопсихологической школе существует представление о решающей роли установок самого субъекта в селекции и восприятии информации⁵.

В процессе исследования из информационного массива европейских интернет-сайтов были выбраны 3 сообщения в письменной форме и 3 сообщения в аудио- и видеоформате. Для каждой формы были выделены

сообщения нейтрального, негативного и позитивного содержания. К участию в исследовании были приглашены 100 респондентов. Участники эксперимента были разделены на 2 группы по 50 человек каждая. Выборка участников эксперимента состояла из сотрудников предприятий и представителей различных профессиональных областей, их уровень культурной подготовки был также неодинаков. Испытуемым предъявлялись аудиовизуальные сообщения в различной последовательности, после предъявления каждого сообщения им предлагалось письменно оценить его. Далее каждому участнику был предложен для заполнения тест Куликова, позволяющий зафиксировать доминирующие состояния.

Исследование позволило сделать ряд выводов:

- негативное содержание воспринималось наихудшим образом теми, кто предварительно не был предрасположен к восприятию другой негативной информации;
- способ восприятия негативной информации коррелирует с некоторыми индивидуальными характеристиками субъектов. Так, чем позитивнее была самооценка у субъектов, тем благоприятнее воспринималась негативная новость, и наоборот;



(Расшифровка шкал: По - положительный-отрицательный образ самого себя, Уд - удовлетворенность-неудовлетворенность жизнью в целом, Ус - устойчивость-неустойчивость эмоционального тона, Сп - спокойствие-тревога, То - тонус: высокий-низкий, Ак - активное-пассивное отношение к жизненной ситуации)

Рис. Средние баллы по шкалам теста «Доминирующие состояния»

- люди, обладающие активной позицией по отношению к жизни, склонны проживать негативную информацию в большей степени с ощущениями горя и гнева;

ва. Гнев в данном случае можно объяснить наличием чувства «отсутствия действий» во избежание негативного факта;

- те, кто обладает пассивной позицией и в наибольшей степени испытывает неудовлетворенность жизнью, обладают тенденцией проживать негативную информацию в большей степени с ощущениями презрения и отвращения, что рождается от проекции вовне собственной неудовлетворенности.
- как в отношении позитивных, так и негативных содержаний, их различный формат и порядок представления оказывают влияние на силу эмоционального воздействия. Так, аудиовизуальная форма новости оказывает большее влияние с точки зрения силы эмоционального ответа, нежели письменная форма.

С точки зрения изучения языка данное исследование позволяет говорить о том, что наилучшим форматом обучения с точки зрения восприятия и запоминания информации является аудиовизуальный, а предъявляемый материал должен вызывать эмоцию. Негативная информация оставляет более сильный мнестический след, но при этом она может внести искажение в общее состояние учащегося. Следовательно, любой материал такого типа должен быть проанализирован и должно быть найдено позитивное решение. Это значит, что для эффективного обучения языку преподавателю следует не только выполнять функцию передачи информации и знаний, но и выполнять своего рода терапевтическую функцию, что без знания психологии невозможно.

Эмоции, связанные с представленным языковым материалом, имеют ситуативный характер, но существуют также факторы восприятия при изучении языка, которые имеют постоянный фоновый характер. Речь идет о феномене языковой тревожности, которую можно обозначить как состояние беспокойства и предчувствия либо опасения, вызванного ожиданием какой-либо угрозы, в данном случае боязни ошибиться или что-то забыть в присутствии других.

По мнению Крашена⁶, «тревожность определенным образом усиливает существующий в каждом индивиде эмоциональный фильтр, что не позволяет индивиду адекватным образом принимать языковую информацию». С точки зрения онтопсихологии прошлый опыт задействуется фрагментарно. Само событие внешне могло разрешиться нейтрально, однако осадок, оставшийся от ситуации, превращается в итоге в идиому, под которую форматируется любая реальность⁷.

В ракурсе исследуемой проблемы внимания также заслуживает пилотное исследование индивидуальных психологических особенностей у индивидов, изучающих иностранный язык, обуславливающих возникновение чувства тревожности при изучении языка или же в ситуациях пользования им. Группа испытуемых состояла из 40 девушек и 20 молодых людей в возрасте преимущественно от 17 до 19 лет. Исследование проводилось в трёх интактных группах, которые были сформированы ещё в начале учебного года для проведения практических занятий по английскому языку. Исследование показало, что ученики испытывают крайне негативные переживания на уроке языка.

Таблица. Языковая тревожность, связанная с нахождением на уроке иностранного языка

Языковая задача	% испытуемых
Согласны, что уроки иностранного языка являются причиной их тревоги	60
Признались, что волновались бы, даже если бы очень хорошо готовы к уроку	54
Признались, что никогда не чувствуют себя уверенными и расслабленными, идя на урок	39
Часто не хотелось идти на урок	30
Испытывают стресс, что могут отстать от класса	36
Признались, что так нервничали на уроке языка, что могли забыть даже то, что уже знали	46

Полученные данные подтвердили два основных предположения, которые выдвигались также другими учёными⁸: языковая тревожность на прямую зависит от прошлого эмоционального опыта изучения иностранного языка; трудность поставленной языковой задачи, как правило, вызвана не сложностью самой задачи, а сопутствующими ей обстоятельствами, как то: боязнь публичного выступления; страх перед необходимостью фактического или предполагаемого общения с людьми; боязнь тестовых заданий; боязнь негативной оценки.

Во время проведения феноменологического интервью испытуемые описали физиологические и внутренние проявления языковой тревожности и перечислили целый ряд факторов, которые способны её вызывать: устные задания, «отключение слуха», боязнь негативной оценки, используемые методики, способы педагогического воздействия и непосредственно сами преподаватели.

В ходе исследования удалось подтвердить гипотезу о том, что, сталкиваясь с «языковой» проблемой, более 60% испытуемых предпочитают пассивно проживать ситуацию, не предпринимая никаких активных действий по её изменению. Также удалось выяснить, что по факту завершения проблемной ситуации все без исключения респонденты испытывали чувство вины и глубокой фрустрации и, наконец, осознавали, какие именно действия они могли бы предпринять для того, чтобы уменьшить чувство языковой тревожности в момент его возникновения.

Психологический подход необходим как для разрешения проблемы языковой тревожности, так и для повышения эффективности обучения языку вследствие её преодоления. Ключевым фактором является личность преподавателя, который способен вывести на сознательный уровень причины тревоги, создать позитивную обстановку в аудитории и между учащимися, дать увлекательные задачи и стимулирующую обратную связь, а также привести ученика к точке собственной силы и уверенности.

Проведенные исследования позволяют сделать несколько важных выводов о влиянии особенностей восприятия на изучение иностранного языка:

- при изучении языка новая информация становится частью картины мира и образа мышления субъекта;
- в процессе усвоения языкового материала возникает ряд барьеров и фильтров восприятия, связанных с глубинными особенностями психики;
- ключевым в усвоении информации является образ и порождаемая им эмоция. Представленная в аудиовизуальном формате негативная информация запоминается сильнее, но требует анализа и конструктивного, зрелого отношения со стороны учащихся;
- основным препятствием в изучении языка является языковая тревожность, которая зависит от прошлого эмоционального опыта в изучении иностранного языка, и связана не с трудностью заданий, а с ощущением страха ошибки и негативной оценки;
- ключевым фактором для успешного обучения и преодоления трудностей восприятия языка является личность преподавателя, его личностная зрелость и психологическая подготовка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Gardner R. C., Tremblay P. F. On motivation, research agendas, and theoretical frameworks // Modern Language Journal. Vol. 78, 1994. P. 359–368.

² Janis L., Hovland C. (*a cura di*). Personality and persuasibility. New Haven, CT: Yale University Press, 1959.

³ Slovic P., Finucane M., Peters E. et al. The affect heuristic. New York: Cambridge University Press, 2002.

⁴ Gurieva S., Dmitrieva V. et al. Trust as a Mechanism of Social Regulation the Modern Youth's Behaviour // American Journal of Applied Sciences. Vol. 13 (1). 2016. P. 100–110.

⁵ Менегетти А. Учебник по онтопсихологии. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2010.

⁶ Krashen S. D. Applications of psycholinguistic research to the classroom // James C. (Ed.). Practical applications of research in foreign language teaching. Lincolnwood, IL: National Textbook Co., 1985. P. 51–66.

⁷ Менегетти А. Основы онтопсихологии. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2004.

⁸ Gardner R. C., Lambert W. E. On motivation: measurement and conceptual considerations // Modern Languages Journal. Vol. 78. 1994.

Dmitrieva V. A.

Antonio Meneghetti Scientific Foundation, Russia

Vereitinova T. V.

Saint Petersburg State University, Russia

PHENOMENA OF PERCEPTION IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

In this article psychological characteristics of perception and communication are studied. There have been analyzed the facilitating factors of studying as well as major mechanisms preventing learning language. We have found that the key factor in perception process is an image and an emotion that was provoked by it. The main obstacle in studying language is language anxiety. The conclusions of our researches are concerned with the personality of a teacher and his psychological preparation for successful learning process.

Keywords: emotion, emotional experience, psychological features of perception, language anxiety.

Дорофеев Юрий Владимирович

*Крымский республиканский институт
постдипломного педагогического образования, Россия*

yuvl@mail.ru

РЕГИОНАЛЬНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ НОМИНАТИВНЫХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются региональные особенности употребления номинативных единиц в русском языке, в том числе обусловленные влиянием других языков. Система средств выражения сигнификата связывается с различными формами существования языка как системы. Предложенная модель описания опирается на функциональные признаки анализируемых единиц и носит универсальный характер.

Ключевые слова: вариант, развитие языка, номинативная единица, русский язык.

Эпоха глобализации требует от лингвистов не только пристального внимания к особенностям взаимодействия и развития отдельных языков на современном этапе, но и переосмыслиния сущности всех процессов, которые отражают функционирование языка в конкретных социальных, исторических, региональных и культурных условиях. Непрерывная адаптация к новым условиям функционирования обеспечивается двумя фундаментальными свойствами языка: вариантностью и изменчивостью. Соответственно, происходящие в конкретном языке трансформации, вызванные совокупностью внешних и внутренних факторов, нельзя рассматривать как случайность, они составляют, как пишет Э. Косериу, самую суть языка: «язык создается посредством того, что называют «языковым изменением»¹.

В современной лингвистике проблема развития языка связывается с категорией вариантности и процессом взаимодействия языков, который является особенно актуальным для языков в странах СНГ, в том числе для русского языка, который заимствует номинативные единицы не только из западноевропейских, но и славянских (украинского и белорусского), а также целого ряда угро-финских, тюркских, уральских, алтайских и других языков народов РФ.

В целом различные изменения в русском языке на современном этапе получают неоднозначную оценку, но в последнее десятилетие вариативность русского языка обращает на себя все большее внимание исследователей, поскольку анализ традиции исследования категории варианты на материале романских и германских языков показывает, что в результате переключения внимания ученых с описания структурных свойств отдельных форм существования языков, где ведущим принципом была материальная близость элементов и ориентация на выбор одно-

го из них как основного, образцового, на их функциональные характеристики, был обоснован постулат о возможности развития и относительно самостоятельного существования разных типов вариантов (территориальных, социальных, национальных) английского, немецкого, французского и испанского языков. Таким образом, с функциональной точки зрения национальный язык рассматривается как исторически сложившаяся система, компонентами которой являются разнообразные формы существования (функциональные варианты²), находящиеся в иерархических отношениях. В современном языкоznании роль вариантов русского языка в социуме становится предметом отдельных исследований, поэтому кроме традиционных территориальных и социальных вариантов, некоторые лингвисты (Т. Ф. Новикова, А. С. Герд) стали выделять и региональные варианты. Показательны в этом отношении и материалы сборников «Русский язык в странах СНГ и Балтии» и «Instrumentarium Of Linguistics: Sociolinguistic Approaches To Non-Standart Russian».

Мы исходим из того, что для каждого языка существует своя фрагментация действительности, которая по-разному соотносится с деятельностью пространственно или социально ограниченных групп, использующих для обозначения таких фрагментов мира особые средства номинации. Эта фиксированность номинаций по отношению к объектам действительности устойчива и необходима для взаимопонимания в коммуникативной среде. Эти возможности своеобразно преломляются для разных ситуаций общения, связанных с пространственным членением коллектива, что ярко проявляется в территориальных вариантах русского языка.

В основе территориального типа варьирования лежит инвариантная система национального языка, о чем свидетельствуют факты диалектной речи. Так, например, диалектная лексика, представленная в Псковском областном словаре, охватывает как общеязыковое ядро, так и собственно диалектные номинативные единицы, отражающие специфику быта, географических условий и т. п.:

абазулиться (выти из повиновения), бабаха (оладья, лепешка), бегитка (походка), большан (крупная рыба), вбиться (с усилием проникнуть куда-нибудь), вертеп (глубокий овраг), взглиться (засмотреться), выпрать (выстирать), гадок (змея), гейша (женский жакет до пояса), гоготуха (гусыня), горбак (крайний ломоть каравая), деряга (недоброжелательный злой человек), доступить (попасть куда-нибудь), еженёнок (детеныш ежа), жалковать (печалиться, горевать), жехрастый (вертлявый), забраться (накупить товаров), заглумной (плохо соображающий, дурной), издеватель (тот, кто издается над кем-то), кабат (платье из домотканой материи), кандычить (выпрашивать), квасовар (человек, который готовит квас), клёцкий (плохо пропеченный), кокористый (упрямый)³.

Данные примеры наглядно демонстрируют, как потенциально возможное в языке актуализируется в условиях, отличающихся от тех, в которых функционирует литературный вариант, хотя нередко встречается

истолкование территориальных вариантов как исключительно речевых фактов, что, однако, не имеет под собой основания. По этому поводу Ф. П. Филин писал, что сведение русского национального языка только к литературному — применительно к дореволюционному времени в России — означало бы, что «крестьяне, рабочие, значительная часть других социальных слоев населения находились вне нации, а нацией была лишь верхушка общества»⁴.

Региональные варианты, очевидно, выступают как формы существования русского языка на современном этапе. При их характеристике важными оказываются следующие признаки. Во-первых, «региональное своеобразие речи зависит не от естественных границ регионов, а от причин собственно лингвистического и экстралингвистического характера, прежде всего от контактов с другими языками и от взаимодействия с окружающими говорами»⁵. Во-вторых, существенной характеристикой регионаlecta является его соотнесенность с определенным социумом, что определяет все разнообразие дифференциальных особенностей в языке региона⁶. Указанные признаки подводят нас к мысли, что региональный вариант представляет собой форму существования языка, которая обусловлена пространственным и социальным факторами. И актуальность приобретает не только установление статуса, содержания и структуры языкового образования, определяемого термином *регионlect*, но и квалификация номинативных единиц, которые репрезентируют данную форму.

Региональный тип вариорования отмечался исследователями и ранее, хотя для его описания и использовался иной терминологический аппарат. Обсуждая эту проблему, В. И. Беликов, указывает на словарную помету *обл.*, которая выводила функционирование соответствующего слова за рамки литературной нормы, но при этом и не относила его исключительно к диалектной системе. Так, хотя слово *хата* толкуется как ‘крестьянский дом, бревенчатый или мазанка, в украинской или южно-русской деревне’, «житель Ростова или Белгорода назовет хатой и подмосковное, и архангельское сельское жилище...», полагает В. И. Беликов и поэтому называет подобные средства номинации «единственно используемым в повседневной практике способом обозначения определенного понятия для тех лиц, которых никак нельзя исключить из числа носителей литературного языка»⁷. Термин *регионализм* — наиболее поздний по времени появления, Т. Ф. Новикова отмечает, что «такое явление, как регионализмы, т. е. специфические, только в данном регионе понятные и употребляемые слова и выражения, в наименьшей степени изучено, если не сказать больше — не изучено»⁸, и поэтому пока что у него нет достаточно четкой definicции. По мнению Т. Ф. Новиковой, в состав регионализмов можно включить все микротопонимы, и особенно те из них, которые служат основой для возникновения устойчивых сочетаний, а также отнести к ним украинизмы (если рассматривать их по отноше-

нию к литературной форме языка), функционирующие на границе русских и украинских говоров. В качестве примеров приводятся такие языковые единицы, как *балакать, шукать, ховать, гарбуз, бебихи, шкода, буряк, кавун, рушник, криница, крыхта, растрянькать, панькаться, позычить*, которые будут понятны жителям смежных территорий без перевода. Такие единицы не могут быть определены как заимствования или результат интерференции, поскольку они выступают как характеристика определенного и достаточно большого региона, то есть «языковые факты с регионально актуальным и с позиций регионального культурного фона объяснимым компонентом значения»⁹. Таким образом, региональный тип варьирования является актуальным для современного русского языка. Возникновение его региональных вариантов связано с функционированием русского языка в отдельных субъектах Российской Федерации, что противопоставляет их территориальным формам. В данном случае мы относим к территориальным вариантам только такие, которые функционируют на исконной территории распространения данного языка, все же прочие варианты в рамках единого государства следует относить к региональным. Для региональных разновидностей конкретного языка характерно наличие заимствованных единиц, которые проникают в них вследствие длительных контактов носителей разных языков на одной территории (русского и украинского, русского и финно-угорских языков и т. д.).

В русском языке на территории Республики Крым в силу исторических обстоятельств по-прежнему актуальны заимствования из украинского языка, обозначающие, например, реалии, относящиеся к пище: *буряк, буцики, варенец, гарбуз, гомбовцы, горилка, гречаники, кавун, кендюх, кисляк, плячки, смаженина, шпундра, шулики*. Также понятны всем несущие в своем значении региональный компонент такие номинативные единицы, как: *Верховная Рада, городской голова, оранжевый, бютовец, регионал, Майдан, держава, кучмист*.

Безусловно, частота использования таких единиц в текстах различных типов значительно снизилась, однако их понятность большинству жителей региона позволяет охарактеризовать перечисленные выше заимствования как специфическую региональную черту. Ряд номинативных единиц, заимствованных из украинского языка, постепенно переходит в пассивный запас, поскольку утрачен контекст их функционирования. К ним можно отнести такие единицы:

громада (Городской голова не реже одного раза в год отчитывается о своей работе перед территориальной громадой на открытой встрече с гражданами), *оранжевый* (Меньше всего можно полагаться при этом на оценки, которые дают себе оранжевые революционеры), *господар* (Основу философии фирмы Господар-Харьков составляют высокое качество, всесторонний сервис и умеренные цены), *наявность* (Кабмин также поручил Государственной таможенной службе разрешить предприятиям экспортовать металлом только при наявности карточек регистрации-учета, оформленных после вступле-

ния в силу данного постановления). В то же время по-прежнему используются такие номинативные единицы, как: *мова* (Мне ясен пламенный призыв говорить на *мове* и уважать самих себя), *сам* (Саакашвили остался *сам на сам* с Россиеи), *баштан* (Омелько легко мог вернуться на *баштан* за своей вещью и не трястись потом от страха), *ненька* (Объяснить по-русски, что означает «*ненька*», — непросто. В словаре написано: мама. На самом деле в этом слове куда больше скрытого смысла. Чуть ближе, наверное, матушка плюс няня. Но все равно не то. Сколько в «*неньке*» нежности и тепла, сколько благодарности и доброты — знает украинец), *кавун* (Лучше херсонских *кавунов* в Украине нет, здесь же и самые большие в Европе их плантации).

При сопоставлении территориальных, региональных и литературного вариантов одного языка обнаруживается, что они сохраняют общее ядро, позволяющее идентифицировать их именно как варианты, а не отдельные языки. Это ядро проявляется прежде всего в наличии инварианта, который определяет границы варьирования. Особый интерес представляет варьирование русского языка в отдельных регионах России и странах, где он получил статус государственного или официального (Белоруссия, Казахстан, Киргизия), поскольку в силу его распространенности на широкой территории, части которой могут существенно отличаться друг от друга в культурном, природном, социальном отношении, русский язык адаптируется к разным условиям коммуникации, что обуславливает региональное своеобразие используемых разными коллективами номинативных единиц. Таким образом, есть все основания с опорой на функциональную типологию в русском языке выделять наравне с литературным, территориальными и социальными вариантами региональные, описание которых должно быть интегрированным и системным.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Косериу Э. Синхрония, диахрония и история (проблема языкового изменения). 2-е изд., стереотипное. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 75.

² Рудяков А. Н. Язык, или Почему люди говорят (опыт функционального определения естественного языка). М.: Флинта: Наука, 2012. 160 с.

³ Словарь русских народных говоров / под ред. Ф. П. Филина, Ф. П. Сороколетова. М.; Л.: Наука, СПб.: Наука, 1965–2010. Вып. 1–43.

⁴ Филин Ф. П. Истоки и судьбы русского литературного языка. М.: Наука, 1981. С. 167.

⁵ Сергиева Н. С. Русский язык в региональном аспекте и проблемы его изучения // Духовная культура: проблемы и тенденции развития: тез. докл. Всерос. науч. конф. «Лингвистическое изучение материальной духовной культуры». Сыктывкар, 1994. С. 11.

⁶ Новикова Т. Ф. Современные региолекты: проблемы статуса и описания // Лінгвістика. Луганськ: Видавництво ЛНУ, 2011. № 3. Ч. 1. С. 19.

⁷ Беликов В. И. Задачи социальной лексикографии // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Междунар. конгр. исследователей рус. яз.: тр. и материалы / сост. М. Л. Ремнева, О. В. Дедова, А. А. Поликарпов. М.: Изд-во МГУ, 2004. С. 181.

⁸ Новикова Т. Ф. Современные региолекты: проблемы статуса и описания // Лінгвістика. Луганськ: Видавництво ЛНУ, 2011. № 3. Ч. 1. С. 21.

⁹ Новикова Т. Ф. Регионализмы как единицы языка с национально-культурным компонентом значения // Фразеология и когнитивистика: материалы I Междунар. науч. конф. в 2 т. Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. Т. 2. С. 262.

Dorofeev Yu.V.

Crimean Republican Institute of Advanced Pedagogical Education, Russia

REGIONAL SPECIFICITY OF NOMINATIVE UNITS OF RUSSIAN LANGUAGE

The article discusses the regional features of the use of the nominative units of Russian language, including conditioned by the influence of other languages. The system of means of expression of significat is associated by the author with different forms of existence of language as a system. The proposed descriptive model is based on the functional characteristics of the analyzed units and their universal nature.

Keywords: variant; development of language; nominative unit; Russian language.

**Драчева Юлия Николаевна,
Ильина Елена Николаевна**

Вологодский государственный университет, Россия

fifak@list.ru

«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОД РЕГИОНА» В КРЕОЛИЗОВАННОМ ТЕКСТЕ

В статье рассматриваются особенности креолизации регионального текста как одного из путей трансмиссии языка традиционной народной культуры в современных дискурсивных практиках. В качестве материала для исследования используются тексты, сопровождающие серию графических работ «Разговоры по правде, по совести» российского художника Джанны Тутунджан, а также тексты журнала «Летний костюм Вологодской губернии» коллекционной серии «Куклы в народных костюмах». Делаются выводы о специфике креолизации регионального текста в произведениях элитарной и массовой культуры.

Ключевые слова: региональная лингвистика, лингвокультурология, креолизованный текст, партворк, графика, Д. Тутунджан.

Современная лингвокультурология достаточно часто обращается к феномену *регионального текста*, то есть локально специфичной системе вербально выраженных смыслов, создающей и поддерживающей узнаваемый верbalный образ региона, формирующей комплекс стереотипных представлений о нем. Для того чтобы читатель мог отождествить регион если не с его реальным прототипом, то с тем образом, который уже сложился и в рамках смыслов которого осуществляется коммуникация, в составе региональных текстов могут быть выделены языковые средства, составляющие собственно «лингвистический код» региона. Это имена собственные, обладающие в нем особой культурной значимостью, это разноуровневые черты местного говора, это устойчивые речевые формулы (пословицы, поговорки, фразеологические обороты и пр.), обладающие в исследуемом регионе «культурной памятью» (определение Д. С. Лихачева). В данной статье рассматриваются проблемы репрезентации «лингвистического кода» Вологодского края в креолизованных текстах элитарной и массовой культуры. Несмотря на реализацию в них сходных процессов трансмиссии языка народной культуры, в каждой из перечисленных сфер эти процессы будут протекать по-разному.

Креолизованный текст характеризуется сочетанием в едином семиотическом комплексе вербальных и невербальных знаков¹. Е. Е. Анисимова определяет тексты данного типа как паралингвистически активные², руководствуясь тем, что они реализуют авторскую идею, воздействуя на воспринимающего субъекта как с помощью словесно-логической информации, так и с помощью зрительных образов, создаваемых рисунком, фотографией и др. Синтез изображения и текста прослеживается

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ,
проект МК 5977.2015.6

в лубочных картинках, иконографии, современной рекламе, постерах, комиксах, демотиваторах и прочих новых, а по сути — очень старых, текстовых жанрах.

Специфику креолизованных текстов в сфере массовой культуры определяет их упрощённая образность, стереотипность восприятия мира, тенденциозность в презентации авторской идеи³. Так, образ Вологодского края в текстах партворка «Куклы в народных костюмах» в значительной мере создаётся с помощью регионально маркированных имён собственных: названий региона (Вологодчина) и отдельных его территорий (Тотьма, Великий Устюг), значимых для них водных объектов (река Сухона, озеро Белое), а также имен исторических деятелей, оказавших влияние на исторические судьбы Вологодской земли (преподобный Герасим, царь Иван IV Грозный), определивших развитие её материальной (кружевница А. Ф. Брянцева, ученый-маслодел Н. В. Верещагин) и духовной культуры (К. Н. Батюшков, В. А. Гиляровский, В. И. Белов и др.). Куда меньше в этом массовом издании воспроизводятся черты вологодского говора: чаще всего это диалектные слова-этнографизмы, размещённые в разделе «Словарь» («*Кудель* — вычесанный и перевязанный пучок льна, приготовленный для пряжи»⁴) или представленные контекстуально в сопровождении энциклопедического описания реалии: «*В Кирилловском, Череповецком и Устюженском уездах носили запон — один из самых старинных видов передника, в Кадниковском, Великоустюгском и Каргопольском — завеску — полотнище ткани с завязками, которыми он крепился у груди*»⁵). Фонетические и грамматические черты местного говора чрезвычайно редко и без какого-либо комментария встречаются в фольклорных текстах, запись которых максимально приближена к литературной («*Мой копылок — не сивенький конек, / В чистом поле не бывал, / Шелковой травы не минал, / Ключевой воды не пивал...*»; «*Кудри жжеши, кого за прялицу ждешь?*»⁶). Можно сделать вывод, что «лингвистический код» региона необходим партворку исключительно для того, чтобы немногочисленными, но весьма заметными штрихами определить своеобразие данной территории как одной из составляющих «русского мира» — создаваемого сверхтекстом издания виртуального образа России, включающего в себя все народы, когда-либо жившие в пределах Российской империи или СССР, имевшие с каким-либо из этих государств экономические или социокультурные контакты⁷.

В отличие от ориентированного на массового читателя текста партворка креолизованные тексты элитарной культуры стремятся к разноаспектному, всеобъемлющему изображению народной жизни, концентрируясь на какой-либо одной, но типичной сфере её проявления. Таков, например, цикл графических работ российского художника-графика Джанны Таджатовны Тутунджан «Разговоры по правде, по совести»⁸,

представляющий исторические судьбы вологодской деревни, типические характеры вологодских крестьян в лицах, сопровождаемых речевыми характеристиками. Данная работа уже привлекала внимание отечественных диалектологов⁹, но как креолизованный текст цикл «Разговор по правде, по совести» рассматривается впервые. Текст, сопровождающий графические работы Д. Т. Тутунджан, максимально приближен к записям народной речи, может быть интерпретирован как «первичный текст» за исключением лишь того, что выбор фрагмента этого текста определяется содержанием сочетаемого с ним рисунка (см. рис. «Про жизнь»¹⁰).



Рис. «Про жизнь».

В отличие от текстов партворка имена собственные здесь максимально приближены к той форме, в какой они звучат в народном говоре¹¹. Достаточно часто рисунки сопровождают надписи, содержащие в себе микротопонимы («Как на Саланге-рекé / Все камéнья на мелé / Погуляйте-ко с мазúриком — / Поверитё и мне!»¹²), клички животных («То-то Сéрко гостей намываёт — вот ты и пришла!»¹³), личные имена людей («А нóниче остались Шуня с Машуней.. Вот и весь народ»¹⁴). Тексты партворка также воспроизводят личные имена типичных жителей региона («Скажи, скажи, воробей, / Скажи, скажи, молодой, / Как и Марья ходит, / Ивановна гуляет?»¹⁵), но в более усредненной форме, лишенной местного колорита.

Весьма продуктивным художественным приёмом текстов цикла «Разговор по правде, по совести» является графическая передача ритмико-интонационного своеобразия тарногских говоров, а также диалектных

фонетических черт в речи изображаемых героев: «*Можот Коука, ишио, вернетс из городов-то... Да и поживет в дедовом дому*»¹⁶; «*На столе стоит / Каша манная / Ох любовь-любовь — / Кака ж омманная... / На столе стоит / Каша пшонная / А его любовь — / Запрещонная... / На столе стоит / Каша гречная / А моя любовь / Сер-деч-ная!*»¹⁷. Диалектные слова, весьма часто представленные в текстах данного цикла, редко относятся к этнографической сфере: чаще это именования различных деталей будничной крестьянской жизни, средства вербализации эмоций, отношения персонажей к себе и к миру, ср.: «*Кабы знать, что такая жизнь будёт — назад бы улезла, а топере — родилась!*»¹⁸; «*Вдруг стало студено... Надо катани налбжить... да носок ушибь. А то ноги стали зебнуть...*»¹⁹; «*Ох, прежние старухи — ну и пели баско... Слушаешь — дак ведь волос вянет!..*»²⁰; «*Кто — кому милениёк — и без бученья биленёк!..*»²¹. В сочетании с портретами сельских жителей, сценами из крестьянской жизни, деталями деревенского пейзажа эти реплики создают объемное изображение типичных северных характеров, оказывают мощное эстетическое воздействие на читателя и зрителя. Можно сделать вывод, что цикл работ «Разговоры по правде, по совести» Д. Т. Тутунджан, не претендуя на энциклопедичность, создает более целостное, правдивое и эмоциональное представление о Вологодском kraе. Поразительное проникновение художника в самую суть региональной культуры с помощью изображения портретов своих герояев, деталей их быта и черт характера, отражения нравственной основы их бытия и в рисунке, и в слове оставляют более глубокое впечатление, говорят о регионе больше, чем многогликий популярный журнал.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Высшая школа, 1990. С. 180–186; Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. Вып. 20. Екатеринбург, 2006. С. 180–189; и др.

² Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М.: Академия, 2003. 128 с.

³ Драчева Ю. Н., Ильина Е. Н. Этнолубок XXI века: коллекция кукол в народных костюмах издательского дома «Де Агостини» // Русские народные говоры: прошлое и настоящее. Вторые Громовские чтения. Сб. материалов и исследований всероссийской научно-практической конференции. Кострома, 2015. С. 180–186.

⁴ Летний костюм Вологодской губернии // Куклы в народных костюмах. Вып. 14. М.: Де Агостини, 2012. С. 10. (далее: *Куклы*).

⁵ Куклы... С. 10.

⁶ Там же. С. 17.

⁷ Драчева Ю. Н., Ильина Е. Н. Образ России в текстах партворка // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. 13–20 сентября 2015 года. Гранада, Испания. В 15 томах. Т. 3. Направление 2. Русская культура в эпоху глобализации. СПб., 2015. С. 64.

⁸ Тутунджан Д. Т. Разговоры по правде, по совести: [альбом] / авт.-сост. Г. Дементьев. Вологда: Арт-галерея «Красный мост», 2005. 143 с..

⁹ Зорина Л. Ю. Об одном источнике изучения вологодских говоров (на материале книги Д. Т. Тутунджан «Разговоры по правде, по совести») // Проблемы семантики языковых единиц в контексте культуры (лингвистические и лингвометодические аспекты): Междунар. науч.-практ. конф., 17–19 марта 2006 г. / под ред В. М. Мокиенко и др. М.: ЭЛПИС; Кострома, 2006. С. 604–608; и др.

¹⁰ Тутунджан Д. Т. Указ. соч. С. 24.

¹¹ Там же. С. 89.

¹² Там же. С. 108.

¹³ Там же. С. 36.

¹⁴ Там же. С. 65.

¹⁵ Куклы... С. 18

¹⁶ Тутунджан Д. Т. Указ. соч. С. 71.

¹⁷ Там же. С. 121.

¹⁸ Там же. С. 17.

¹⁹ Там же. С. 24.

²⁰ Там же. С. 109.

²¹ Там же. С. 112.

Dracheva Y. N., Ilyina E. N.

Vologda State University, Russia

“LINGUISTIC CODE OF THE REGION” IN CREOLIZED TEXTS

The article examines the peculiarities of creolization of regional texts as a way of traditional folk culture language transmission in contemporary discursive practices. The material used for the research are texts that accompany *Sincere, Heart-to-Heart Talks* series of graphic works by Djanna Tutundjan, the Russian artist, as well as texts of *Vologda Summer Costume* magazine from *Dolls in Folk Costumes* collection edition series. Conclusions about the specifics of regional text creolization in the works of elite and mass culture are drawn.

Keywords: regional linguistics; linguoculture; creolized text; partwork; graphics; D. Tutundjan.

Железнякова Елена Алексеевна
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена, Россия
elenazheleznyakova@yandex.ru

КОММУНИКАТИВНЫЙ ШОК В ОБЩЕНИИ РОССИЯН И МИГРАНТОВ

В статье ставится задача выявления того, имеет ли место состояние коммуникативного шока среди носителей русского языка, проживающих в России, в связи с появлением большого количества нерусскоязычных мигрантов. Определяются симптомы коммуникативного шока и на материале анкетирования делается вывод о том, что более половины испытуемых не принимают особенности речевого поведения инофонов и отторгают гостевую лингвокультуру.

Ключевые слова: коммуникативный шок, мигранты, коммуникативное поведение, анкетирование.

Проблема адаптации и аккультурации мигрантов, приезжающих в Россию, в последнее десятилетие привлекает внимание ученых, работающих в разных научных областях. Появляется большое количество исследований, направленных на то, чтобы определить, с какими трудностями сталкиваются приезжие и каким образом можно облегчить для них процесс интеграции в российское общество. Однако внимания заслуживает и обратная сторона явления миграции — приспособление российских граждан к новым условиям существования, неизбежной частью которых стало большое количество инофонов, носителей иных языков и культурных традиций.

Состояние, в котором оказывается человек, столкнувшийся с чуждой для него культурой и особым коммуникативным поведением, называют культурным, или, в более узком значении, коммуникативным шоком. Понятие «культурный шок» было введено в 1954 году К. Обергом, который понимал под ним «следствие тревоги, которая появляется в результате потери всех привычных знаков и символов социального взаимодействия»¹. И. А. Стернин в 2002 году ввел в научный обиход более узкое понятие «коммуникативный шок» — «резкое осознаваемое расхождение в нормах и традициях общения народов, проявляющееся в условиях непосредственной межкультурной коммуникации, не понимаемое, неадекватно интерпретируемое или прямо отторгаемое представителем гостевой лингвокультурной общности с позиций собственной коммуникативной культуры»². Очевидно, что коммуникативный шок является частью культурного шока. Как правило, говорят о культурном и коммуникативном шоке применительно к представителям гостевой лингвокультурной общности, однако, на наш взгляд, эти понятия могут быть отнесены и к носителям национальной картины мира, столкнувшимся

с чуждой для них культурой (в том числе коммуникативной) у себя на родине, особенно в тех случаях, когда подобные столкновения частотны.

Актуальность рассматриваемой проблемы подтверждается контент-анализом современной прессы.

«Под проверку попадут также несколько спальных районов Москвы, где проживает много мигрантов. В том числе и Кузьминки, где, как недавно заявил глава ФМС Ромодановский, “выйти с собакой гулять нельзя”. По его словам, местные жители жалуются на то, что мигранты жарят шашлыки в неприспособленных для этого местах, а также открыто курят насыпь — смесь табака, приправ и гашеной извести, которая вызывает никотиновую и психологическую зависимость»³.

«У нас в подъезде как минимум три квартиры, где мигранты живут, — рассказывает женщина лет тридцати. — Чтобы драки какие-нибудь с ними были, я лично не видела, но меня бесит элементарное бескультурье. В каждой такой квартире человек по двадцать живет. Туалета у них там на всех не хватает, очередь»⁴.

Приведенные примеры свидетельствуют о наличии психологических симптомов культурного шока, прежде всего в аффективной сфере. Однако нас интересует в первую очередь коммуникативный шок. Для того чтобы определить, находятся ли носители русского языка в состоянии коммуникативного шока в связи с появлением большого количества приезжих, необходимо сформулировать признаки или симптомы этого состояния.

Т. Л. Смолина в качестве симптомов культурного шока в коммуникативной сфере выделяет «отвержение со стороны представителей принимающей культуры и/или отвержение человеком представителей принимающей культуры, избегание и, как результат, конфликты, изоляция, одиночество»⁵.

И. А. Стернин отмечает, что

«коммуникативный шок, так же, как и культурный, выражается в ментальных и вербальных стереотипных реакциях, например:

Зачем они ... (заставляют гостей говорить тосты и пить, говорят «спасибо», уходя из гостей, так часто жмут руку, долго извиняются, прежде чем обратиться, и т. д.);

Почему они ... (так тихо говорят, так медленно отвечают, так много жестикулируют, так близко подходят, все время улыбаются, никогда не улыбаются, много извиняются, не благодарят родственников и друзей за помощь или услугу и т. д.);

Почему у них ... (чтобы спросить, надо стоять в очереди);

Как странно, что ... (они в поезде не разговаривают с попутчиками, они спрашивают вас о здоровье через неделю после того, как вы заболели, на вопрос «как дела» всегда говорят «прекрасно» и т. д.);

Какая наглость (как неприятно!) (они очень близко подходят, они могут дотронуться до тебя в разговоре, любой может с тобой заговорить, постоянно дают тебе советы, что и как делать, и т. д.);

Как они не понимают, что... (мы не хотим слушать подробностей их жизни, мы не хотим произносить тосты и т. д.)»⁶.

Таким образом, в качестве симптомов коммуникативного шока можно назвать следующие:

- непонимание целей некоторых речевых действий представителей иной лингвокультурной общности;
- непонимание причин использования тех или иных невербальных средств коммуникативного поведения;
- отвержение не свойственных собственной культуре особенностей коммуникативного поведения;
- негативная оценка личностных качеств инофонов, основанная на специфике их поведения;
- речевые конфликты между носителями разных языков.

С целью выявления того, имеет ли место состояние коммуникативного шока среди носителей русского языка, проживающих в России, в связи с появлением большого количества нерусскоязычных мигрантов, нами была разработана анкета, включающая следующие вопросы:

1. Часто ли Вы сталкиваетесь с мигрантами? (Имеется в виду не только общение, учитывайте и случаи, когда мигрант просто прошел мимо Вас на улице).
2. Как Вам кажется, откуда в Россию приезжает больше всего мигрантов?
3. Как Вы думаете, какие черты общения и поведения являются характерными для мигрантов?
4. Есть ли что-то, что раздражает Вас в поведении мигрантов?

В анкетировании, которое проводилось в 2015–2016 годах, приняли участие 36 человек в возрасте от 18 лет до 61 года, в том числе 19 женщин и 17 мужчин, проживающих в Санкт-Петербурге и Астрахани.

Абсолютное большинство испытуемых указали, что часто сталкиваются с мигрантами, многие отметили, в каких ситуациях это происходит: в подъезде, так как приезжие снимают квартиру рядом или являются соседями по общежитию, в магазине, так как недалеко идет строительство дома, «в заведениях», на улице, на даче, когда обращаются к мигрантам как к дешевой рабочей силе (с просьбой вырыть пруд, привезти стройматериал и т. д.), на рынке (приезжие часто работают продавцами, особенно в овощных киосках). Значит, ситуации общения с инофонами довольно разнообразны: это и фатическое общение, когда мигранты — соседи, с которыми обмениваются этикетными фразами приветствия и прощания, и деловое общение, когда представители другой культуры выступают в роли деловых партнеров. Тем не менее анкетируемые смутно представляют себе, откуда приезжают в Россию большинство мигрантов. На соответствующий вопрос были получены такие ответы, как «из Средней Азии», «из стран СНГ», «из стран Ближнего Востока», «из южных стран», «с Кавказа». 5 испытуемых предположили, что большинство приезжих прибыли в Россию из Узбекистана, 4 — из Таджикистана, 3 — из Китая, 2 — из Казахстана и по 1 человеку назвали Дагестан (!!?), Туркменистан, Армению, Грузию, Азербайджан, Корею, Украину и Белоруссию. Данные Федеральной службы государственной статистики свидетельствуют, что в 2014 году на 1-м месте по количеству прибываю-

щих в Российскую Федерацию находился Узбекистан, на 2-м — Украина, на 3-м — Казахстан. Таджикистан был лишь на 4-м месте из стран СНГ⁷.

Интересны результаты ответа на 4-й вопрос анкеты: «Есть ли что-то, что раздражает Вас в поведении мигрантов?». 13% опрошенных затруднились с ответом, 32% указали, что их ничего не раздражает, а 55% отметили те или иные раздражающие их факторы. Анализ количественных данных предполагает определение того, какой показатель отторжения лингвокультуры чужой языковой общности позволяет говорить о наличии или отсутствии коммуникативного шока как характеристики социальной группы. Поскольку рассматриваемое состояние — это прежде всего характеристика индивида, обобщение в данном случае носит весьма приблизительный характер, однако очевидный факт того, что более половины носителей русского языка испытывают дискомфорт от общения и просто существования рядом с инофонами, позволяет сделать предположение о состоянии коммуникативного шока. Причем речь идет именно о коммуникативном, а не о более широком культурном шоке. Об этом свидетельствует качественный анализ ответов на 3-й и 4-й вопросы анкеты. Среди черт, которые наиболее часто раздражают анкетируемых в поведении мигрантов, были названы агрессивность, наглость, следование правилам своей и пренебрежение правилами русской культуры, использование родного языка в общении, в том числе в присутствии русскоговорящих. При этом в ходе дальнейшей беседы, в которой мы попытались прояснить, что именно понимается под агрессивностью и наглостью, стало очевидным, что такая оценка личностных качеств основана на специфике коммуникативного поведения приезжих, например, на оценке их речи как громкой, быстрой, безграмотной и «дикой», а жестикуляции — как агрессивной, излишне активной. Также в анкетах указывались такие особенности поведения мигрантов, как навязчивость, суетливость, неуважительное отношение к русскоязычным, завышенная самооценка, несдержанность и даже хитрость и подлость. Встречались и полярные мнения: скромность — наглость, замкнутость — навязчивость.

Таким образом, можно говорить о том, что имеют место рассматриваемые выше симптомы, а анализ материалов анкет подтверждает, что значительная часть современных русскоязычных горожан⁸ находятся в состоянии коммуникативного шока в ситуациях столкновения с представителями гостевой лингвокультуры. Это свидетельствует об актуальности методических разработок, направленных на знакомство инофонов с особенностями русского коммуникативного поведения, а также о том, что необходимо знакомить россиян со спецификой речевой и поведенческой культуры приезжих.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Oberg K. Culture shock // Paper presented to the Women's Club of Rio de Janeiro, Brazil. August 3, 1954. P. 1.

² Стернин И.А. О понятии «коммуникативный шок» // Русское и французское коммуникативное поведение / под ред. И. А. Стернина, Р. А. Ермаковой. Вып. 1. Изд-во «Истоки». Воронеж, 2002. С. 10.

³ Кочегаров П., Гридасов А. Силовики и общественники составляют списки горячих точек Москвы // Известия. 2013.10.15. С. 5.

⁴ Рогоза А. Жители столицы — о мигрантах: «Живут по двадцать мужиков, без баб. Что у них в башках творится?» // Комсомольская правда, 2013.10.14. С. 6.

⁵ Смолина Т. Л. Симптомы культурного шока: обзор и классификация // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/3/3028.phtml> [Дата обращения 18.02.2016].

⁶ Стернин И.А. О понятии «коммуникативный шок» // Русское и французское коммуникативное поведение. / под ред. И. А. Стернина, Р. А. Ермаковой. Вып. 1. Изд-во «Истоки». Воронеж, 2002. С. 11.

⁷ Международная миграция // Федеральная служба государственной статистики. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/# [Дата обращения 25.02.2016].

Zhelezniakova E. A.

The Herzen State Pedagogical University of Russia

THE COMMUNICATIVE SHOCK IN CONTACTS BETWEEN RUSSIANS AND MIGRANTS

The article raises the problem of determining if there is a state of communicative shock among native speakers of Russian residing in Russia, with the emergence of a large number of non-Russian-speaking migrants. The author defines the symptoms of the communicative shock, and on the material of the survey concludes that more than a half of the respondents do not admit the peculiarities of the speech behavior of foreign language speakers and reject the guest linguistic culture.

Keywords: communicative shock; migrants; communicative behavior; questionnaires.

Жукова Арина Геннадьевна

*Государственный институт
русского языка им. А. С. Пушкина, Россия*

arinazhukova2013@gmail.com

О ПРОЯВЛЕНИИ АНТИНОРМ В ЯЗЫКЕ ТЕЛЕМАГАЗИНА

В статье рассматриваются случаи нарушения лексических и фразеологических норм в речи ведущих телемагазина, выявляются их типы, характеризуются возможные причины. Делаются выводы об обусловленности многих из анализируемых девиаций стилевыми особенностями данной коммуникативной сферы, в частности, стремлением говорящих к повышенной выразительности и разнообразию речи.

Ключевые слова: язык телемагазина, лексические и фразеологические девиации, нормативность, выразительность, антинормы.

В своей книге «Язык текущего момента: понятие правильности» академик В. Г. Костомаров отмечает: «Интересы выразительности и, шире, индивидуальной или групповой самоидентификации, всех явлений стиля, слога, культуры, традиции, вкуса предполагают наличие в языке ненормализованных, даже принципиально и сознательно ненормализуемых ресурсов», которые «дополняют нормы, контрастируют, а то и конкурируют с ними»¹. Рассматривая понятие нормативности, В. Г. Костомаров выделяет таксоны **норм** (безусловно рекомендуемых, обязательных, составляющих основу литературного употребления единиц и фактов), **ненорм** (весьма распространенных, но не рекомендуемых единиц) и **антинорм**, указывающих «зону запрета, чаще всего связанную с повышенной экспрессивностью, крайними эмоциями или с грубым нарушением элементов и закономерностей языковой системы»².

Разнообразные проявления антинорм мы встречаем в такой активно развивающейся коммуникативной сфере, как телепродажи. Специфика данной сферы заключается в том, что, с одной стороны, перед нами дискурс прямых продаж, т. е. ведущие телемагазина — это продавцы, обращающиеся к покупателю с целью побудить его совершить покупку (заказ) товара прямо во время эфира (технологическая возможность этого действия обеспечивается), с другой стороны — это разновидность массовой коммуникации, дистантной и односторонней, с имитацией обратной связи и массовым рассредоточенным адресатом. Поделимся своими наблюдениями над языком телепродаж на материале речевого контента телемагазина «Shop-24».

Стилевая специфика текстов, создаваемых в данной коммуникативной сфере, заключается в соединении таких черт, как:

- информативная функция, реализующаяся в описании предлагаемого товара, его полезных свойств и преимуществ;

- воздействующая функция, направленная на то, чтобы побудить потенциально-го клиента приобрести товар «здесь и сейчас», а также создать у него потребность покупать при помощи данного сервиса и дальше;
- создание психологически комфортной обстановки, что обуславливает повышенную предупредительность по отношению к потенциальному покупателю;
- имитация непринужденного «живого» общения и, как следствие, выраженная и даже акцентируемая разговорность;
- высокая степень спонтанности речи и непрерывность речевого потока (во время эфира ведущие практически не замолкают, как правило, их двое, и они говорят по очереди, подхватывая реплики друг друга);
- постоянно повторяющиеся ситуации общения (предложение однотипных товаров) и, как следствие, стремление разнообразить словесный репертуар, поиск новых выразительных средств.

Сочетание двух последних характеристик практически с неизбежностью «проводит» нарушение лексических и фразеологических норм в анализируемом речевом контенте. К наиболее частотным из встречающихся в нашем материале девиаций относятся:

- смешение паронимов: *Костяные пуговицы — действительно достояние этой одежды* (вм. *достоинство*); *Небольшой процент эластичности* (вм. *эластана*) обеспечивает идеальную посадку по фигуре;
- употребление слов без учета их семантики: *Это новое поколение шифона — из полистеровой популяции.* (Слово *популяция*, представленное в толковых словарях как специальный термин, имеющий значение ‘длительно существующая совокупность особей одного вида животных или растений’³, здесь употреблено в значении ‘совокупность тканей из полистирола / с добавлением полистерса’);
- различные случаи контаминации: *Эти шикарные крыльышки имитируют роль рукава* (вм. *играют роль рукава или имитируют рукав*);
- нарушение лексической и семантической сочетаемости: *Терракотовые оттенки прочно ворвались в моду*;
- соединение слов с противоположными стилистическими коннотациями: *Успевайте приобрести и блистать в этой туннике на полную катушку* (Глагол *блестать*, передающий семантику ‘отличаться, выделяться чем-л. (обычно яркостью, великолепием и т. п.)’⁴; фразеогиазм *на полную катушку*, имеющий значение ‘в полной мере, в наибольшей степени’, сопровождается в словарях пометой прост. экспресс.).⁵
- плеонастические сочетания: *Они выполнены в виде u-образных галочек; молния по задней спинке; эстетически красивый вид и т. д.*

Акцентрируемая разговорность, ср.:

Посмотрите, как Олењка здорово смотрится в этом пальто! Очень интеллигентный цвет у Машули сейчас. Наша девочки-модели выбрали сегодня два роскошных цвета. Всех капризуль сегодня удовлетворим. Какая онастройняшечка стала! Смотрите, как симпатично, по-девчаччи, эти стразики блестят! Ой, я прям умираю, как мне нравятся эти рукавчики, как они миленько смотрятся! —

также может являться фактором, провоцирующим нарушение нормы, поскольку при реализации подобной установки бывает непросто соблюсти «границы допустимого», а также определить допустимую меру «непринужденных» элементов, так чтобы они не препятствовали реализации информативной функции.

Одним из характерных признаков рассматриваемой коммуникативной сферы является обилие диминутивов (как известно, вообще, характерных для речи работников сферы обслуживания, в частности характерных именно для сферы прямых продаж). Функцией диминутивов является установление контакта с покупателем / клиентом, создание теплой, доверительной атмосферы. В большинстве случаев диминутивы выглядят вполне органично:

Здесь у нас такой эффект бананчиков наблюдается; по спиночке туничка длиннее, чем спереди; поясочек очень миленький; резиночка не позволяет лопаться ниточкам при подтягивании рукавички; рукавчики не в облипичку, пройдут даже полненькие ручки; ветровочка на молнии, украшенная отделькой с кружевом, — это хит наших продаж,

однако в целом ряде случаев мы можем наблюдать явные проявления антисоциальности, к тому же вызывающие не предусмотренный говорящим комический эффект, ср.:

Это платье будет прекрасно сидеть на своей счастливой хозяюшке (вм. на обладательнице, владелице). Этую юбку вы можете надеть на талию или приспустить на бёдрышки.

Как уже было отмечено, повторяющиеся ситуации общения, связанные с необходимостью постоянно предлагать однотипные товары, влекут за собой стремление разнообразить словесный репертуар, расширить круг выразительных средств. Поиск этот не всегда бывает удачным, в том числе в силу недостаточного владения ведущими той или иной нормой. «Интересы выразительности» в сочетании с лакунарностью в тезаурусе говорящих, полной или частичной агнонимичностью для них многих лексических единиц приводят к большому количеству проявлений антисоциальности, ср.:

Эту тунику можно собрать, а можно распустить на полную мощность (фразеологизм на полную мощность, обычно употребляющийся в сочетании с глаголами работать, трудиться, имеет семантику ‘с полной нагрузкой, используя все возможности, изо всех сил’⁶; говорящий в данном случае не учитывает как значение единицы, так и ее сочетаемостные возможности); Посмотрите: горловина невзрачно, аккуратно, интеллигентно, я бы сказала, украшена вот такими стразиками (говорящий демонстрирует непонимание значения слова невзрачно ‘непривлекательно с виду, некрасиво’, интерпретируя его как ‘сдергянно, неброско’).

В речи ведущих телемагазина востребованы «красивые», яркие слова и устойчивые выражения, которые, что называется, на слуху. Часто такие слова и выражения, объективно являясь агнонимичными для многих носителей языка, обладают так называемой «illusioией понятности», что также провоцирует проявление антисоциальности:

Посмотрите на нашу Наташу в этом платье! Такая экзальтированная да-мочка, которая только что вышла из дорогой иномарочки! (неучёт семантики слова экзальтированный — ‘находящийся в состоянии экзальтации’, т. е.

в восторженно-возбужденном состоянии, в которое человек часто приводит себя намеренно, выставляя напоказ свои чувства”⁷.

Очевидно, что говорящий не понимает значения слова *экзальтированный* и его коннотативного компонента, интерпретируя сочетание *экзальтированная дамочка* как ‘модная, богато и броско одетая женщина’. При этом он не испытывает никаких затруднений в его использовании, сомнений в правильности употребления.

Ярким примером проявления антинормы можно назвать использование слова *брутальный* в следующих контекстах:

И классика, и брутальность в одном флаконе (о кожаной юбке); Вставки по рукавам из такого брутального черного кружева (о женском платье); А если вы поднимете воротник, это добавит в ваш образ немного брутальности; вставки из экокожи придают этой куртке такой брутальный акцент (речь идет о женской одежде).

Толковые словари трактуют прилагательное *брутальный* — ‘грубый, суровый; жестокий’ (заметим, с пометой книжн.)⁸. В последнее время в русском языке приобрело явно положительные коннотации, используясь в значении ‘имеющий ярко выраженные признаки маскулинности (мужественности)’ читай — ‘свойственный настоящему мужчине’ (брутальный мужчина — обладающий силой, решительностью, истинно мужским характером, что проявляется внешне). В приведенных же примерах смысл лексемы вступает в полное противоречие с её словарным значением: *брутальный* выражает явно положительную характеристику внешнего облика женщины, впечатления, которое она производит. Здесь мы имеем дело с явным семантическим сдвигом, основанным на комплексе ассоциативных признаков, таких как кожа, черный цвет, поднятый воротник (продолжим — рокер, байкер, шпион, агент 007 и т. д.). Эти ассоциации, с точки зрения говорящих, по-видимому, придают лексической единице значение ‘яркий, заметный, выделяющийся’ и при этом ‘выражающий силу, характер, некоторую стервозность’.

Итак, в нашем материале лексические и фразеологические антинормы главным образом связаны с нарушением законов семантического согласования, игнорированием коннотативных компонентов лексического значения слова и неучетом сочетаемостных возможностей единицы.

Указанные причины нарушений, часто выступающие в сочетании друг с другом, обусловлены всем спектром стилевых особенностей данной сферы общения. Будучи в целом ряде случаев следствием стремления к выразительности при недостаточном владении нормой, разной степенью агнонимичности тех или иных единиц для конкретного носителя или группы носителей, они поддерживаются такими факторами, как непрерывность речевого потока, высокий темп речи, акцентированная разговорность и установка на создание психологического комфорта для адресата.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Костомаров В. Г. Язык текущего момента: понятие правильности. СПб.: Златоуст, 2014. С. 91.
- ² Там же. С. 112.
- ³ Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов; [Электронный ресурс] // Gramota.ru. URL: <http://www.gramota.ru/slovare/info/bts/> (дата обращения: 28.05.2016).
- ⁴ Там же.
- ⁵ Фразеологический словарь русского литературного языка / сост. А. И. Федоров. Т. 1 (А–М). Новосибирск: Наука, 1995. С. 295.
- ⁶ Фразеологический словарь современного русского литературного языка: Справочное издание: В 2 т. Т. 1. / под ред. А. Н. Тихонова; сост. А. Н. Тихонов, А. Г. Ломов, А. В. Королькова. М.: Флинта: Наука, 2004. С. 610.
- ⁷ Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2008. С. 903.
- ⁸ Большой толковый словарь русского языка...

Zhukova A. G.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

ON LINGUISTIC ANTI-NORMS IN TV-SHOP PROGRAMS

The article is devoted to the deviations from lexical and idiomatic norms in TV-shop presenters discourse. The author identifies types of deviations, and characterizes the possible causes. Special attention is paid to the conditionalities of analyzed deviations: many of them are determined by the peculiarities of this particular sphere of communication, especially by the desire to make one's speech expressive and diverse.

Keywords: TV-shop discourse; lexical and idiomatic deviation; expression; standard; Anti-Norm.

Жуковская Лариса Игоревна

*Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского, Россия*

lara_nn@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ЯЗЫКОВАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ КОНЦЕПТА «МЕНТАЛИТЕТ / МЕНТАЛЬНОСТЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В работе рассматриваются особенности концептуального содержания и языкового воплощения концепта «менталитет / ментальность» в русском языке в сопоставлении со смысловым наполнением лексических эквивалентов, репрезентирующих данный концепт, в основных западных языках. В качестве материала для анализа используются данные толковых словарей русского языка, словарей иностранных слов, двуязычных словарей.

Ключевые слова: концепт «менталитет / ментальность», концептуальное содержание, языковая экспликация, русский язык, сопоставительный анализ.

Предметом исследования является смысловое наполнение иноязычного по происхождению концепта «менталитет / ментальность» в русском языке как результат его концептуального и языкового освоения в речевой практике носителей русского языка. Теоретической базой для осуществляемого исследования выступают методологические основы изучения языковой концептуализации мира, сформулированные в работах Т. Б. Радбилия¹. Непосредственно анализ когнитивных признаков и смыслового наполнения исследуемого концепта основан на принципах описания концептов, разработанных исследователями кафедры преподавания русского языка в других языковых средах филологического факультета ННГУ им. Н. И. Лобачевского и их учениками².

Концепт *менталитет* (*ментальность*) и другие концепты такого типа (*толерантность, культура* и пр.) имеет существенные отличия в способах своего бытования в национальной концептосфере в сравнении с традиционными русскими «знаками» культуры, такими как *совесть, любовь, грех, судьба* и т. п. Прежде всего это обусловлено его терминологическим характером и иноязычным происхождением. Однако отметим, что применительно к русской национальной концептосфере испокон веку иноязычные по происхождению значимые единицы «языка культуры» внедрялись в русское национальное сознание и успешно апроприировались в нем. Все это характерно и для концепта «менталитет / ментальность».

Для адекватного описания специфики смыслового наполнения концепта, имеющего иноязычное происхождение, нужно учитывать, что его концептуальное содержание в русском языке имеет как минимум две смысловые области: 1) смыслы, привнесенные в его концептуальное

содержание особенностями семантики слов языка-источника и лексических эквивалентов на базе того же корня в других языках; 2) смыслы, возникшие непосредственно в среде бытования слов — репрезентантов концептов уже на русской национальной почве. Поэтому нам необходимо учитывать данные сопоставительного анализа, не ограничиваясь лишь русскоязычным материалом.

Слово *менталитет* — репрезентант исследуемого концепта «менталитет / ментальность» принадлежит к интернациональной лексике, оно вошло в лексико-семантическую систему русского языка на базе иноязычного источника. Как и у многих подобных слов, его семантика носит абстрактный, терминологический по происхождению характер. Поэтому для большей адекватности описания необходимо использовать сопоставительный аспект анализа с ориентацией на язык-источник (в нашем случае — латинский) и языки-посредники (современные английский, французский и немецкий языки), потому что ряд когнитивных признаков языка-источника и языков-посредников вступает во взаимодействие с признаками, выработанными национальным сознанием в рамках национальной концептосферы.

В соответствии с принятой в данной работе методикой исследования, в описание концептуального содержания необходимо включать данные, извлеченные из анализа **внутренней формы (этимологии)** ключевого слова — репрезентанта концепта. С точки зрения этимологии слово *менталитет* восходит к латинскому *mens (mentis)*, которое уже в латинском языке было многозначным и обозначало самые разные явления в сфере духовной деятельности человека: '1) ум, мышление, рассудок; 2) благоразумие, рассудительность; 3) образ мыслей, настроение, характер, душевный склад, душа, 4) сознание, совесть; 5) мужество, бодрость, 6) гнев, страсть; 7) мысль, представление или воспоминание; 8) мнение, взгляд, возврзение; 9) намерение, решение, план, желание' и т. д.³ Всем лексико-семантическим вариантам этого слова в языке-источнике можно приписать инвариантный семантический признак 'дух, духовная деятельность'.

Как пишет В. В. Колесов: «Латинский корень *mens* (в родительном падеже *mentis*) сохранил много значений, метонимически растущих одно из другого по смежности смысла. Так оно, видимо, и происходило в движении мысли: 'рассудок' > 'ум' (но не 'разум', не 'мудрость') > 'мышление' вообще, а значит, и > 'образ мыслей', откуда уже > 'настроение' > т. е. 'душевный склад', который и обозначен как > 'душа'. <. ...> Параллельно развивается идея волевой энергии мыслительной деятельности. Она начинается как 'представление', а затем в той же метонимической последовательности развивается в цепочки внутренне зависимых со-значений: 'представление' > 'желание' > 'намерение' > 'сознание' (и в том же значении как 'совместное знание — совесть') > 'страсть и гнев'⁴.

В свою очередь латинское *mens* (*mentis*) восходит к общеиндоевропейскому корню, который отражен и в других индоевропейских языках, например, в древнеиндийском слове *manas* ‘ум, дух, разум’, в английском *mind* или в русском *память* (*па-мя-ть*, *мын-ение* —ср. *по-минать*)⁵. И здесь можно увидеть общее значение, связанное с идеей деятельности сознания, духовной (т. е. ментальной) деятельности.

Как отмечается в работе Т. Б. Радбilla, «на уровне «наивной картины мира», воплощением которой выступает естественный язык, та семантическая область, которая в последнее время связана с употреблением слова *менталитет*, в русском языке действительно в какой-то мере покрывается словом *дух* в первом значении — ‘сознание, мышление; психические способности, нечто пробуждающее к действию’. Однако наиболее полно этой семантической области соответствует многозначное английское слово *mind*, которое, по мнению А. Вежбицкой, является лингвоспецифичным и «ключевым» словом для англосаксонской культуры. Это слово в английском языке передает целый комплекс значений, связанных с деятельностью сознания, включая сферу интеллектуальную и когнитивную сферу, сферу памяти и волитивную сферу: ‘разум, умственные способности; 2) память, воспоминание; 3) мнение, мысль, взгляд; 4) намерение, желание; 5) дух (душа)’»⁶. В этом плане английское слово *mind* ближе всех к латинскому первоисточнику слова *менталитет* — *mens (mentis)*.

Что же касается русского слова *менталитет*, то оно, по мнению Л. Н. Крысина, вошло в русский язык не непосредственно из латыни, а посредством французского *mentalité*: «МЕНТАЛИТЕТ, а, мн. нет, м. [фр. *mentalité* < лат. *mēns (mentis)* ум, мышление]. Образ, способ мышления, мировосприятия личности или социальной группы»⁷.

Поэтому нам важно знать значения этого слова в языке-источнике. Французское *mentalité* значит: ‘1) направление мыслей; (умо)настроение, направленность ума; 2) ум, умственные способности; умственное развитие, интеллектуальный уровень; склад ума; мышление; психика; психология (ср. *mentalité primitive* — примитивное мышление); 3) нравственность; порядочность — и даже ирон. бессовестность’ (ср. *quelle (belle, jolie) mentalité!* — ну и бессовестный [человек]!)⁸.

Здесь мы можем видеть, что во французском языке имеется более широкое представление семантики этого слова, отражающее не только компонент, относящийся к сознанию, но и психологический и моральный компоненты, что представляется важным в целях нашего исследования.

Однако если судить по внешней форме слова, то можно усмотреть и немецкое влияние. Такая трактовка предложена в «Большом толковом словаре русского языка»: «МЕТАЛИТЕТ [нем. *Mentalität* — склад

ума]»⁹. В немецком языке отмечается сравнительно узкий круг значений — *Mentalität*: ‘склад ума; образ мыслей’¹⁰.

Несмотря на то что мы не можем считать семантически эквивалентными лексемы разных языков, пусть и восходящих к общему фонду интернациональной лексики, нам важно увидеть значение этого слова и в других современных западных языках, в которых это слово возникло гораздо раньше и поэтому получило больший объем семантики, сложившийся в длительной традиции его употребления, — ведь эти значения в современную эпоху усиленного информационного обмена могут влиять и на привычные способы употребления русского слова.

Так, в английском языке *mentality* означает ‘1) ум; интеллект, рассудок, разум; 2) склад ума; 3) умонастроение; 4) точка зрения’¹¹.

Мы можем видеть, что в отличие от французского языка в английском и немецком языках это слово не выражает этических, психологических и нормативно-ценностных смыслов, его семантика ориентируется исключительно на деятельность сознания, разума, интеллекта. Ср. по этому поводу ценное наблюдение В. В. Колесова: «Немецкий термин *Mentalität*, английский *mentality*, испанский *mentalidad* и прочие также различаются по смыслу. У германских народов менталитет предстает как всего лишь логически обоснованная сторона деятельности, которая связана с рассудком; у романских же, кроме указаний на тип мышления, признается также тип культуры, характеризующей отдельного человека, народ или поколение людей <...> Термин восходит не прямо к имени *mens*, а к образованному от него определению *mentalis* ‘умственный, рассудочный’, отчего, по-видимому, и получилось уклонение в сторону рассудочной стороны менталитета»¹². Ср. аналогичное толкование, приводимое в «Современном толковом словаре»: «МЕНТАЛИТЕТ (ментальность) (от позднелат. *mentalis* — умственный), образ мыслей, совокупность умственных навыков и духовных установок, присущих отдельному человеку или общественной группе»¹³.

Итак, сопоставительный анализ позволил выделить интегральные и дифференциальные когнитивные признаки для концепта «менталитет / ментальность» в русском языке в сопоставлении с латинским языком-источником и с современными западными языками.

Наши данные показали, что мы, видимо, все же можем постулировать наличие некоторых инвариантных семантических признаков этой интернациональной лексемы в разных европейских языках — именно в силу их принадлежности к общему культурному фонду. Это такие предельно общие признаки, как ‘склад ума’, ‘образ мыслей’.

Кстати, отметим, что эти признаки (‘склад ума’, ‘образ мыслей’) были в числе базовых и по результатам анализа экстралингвистического содержания научного понятия *менталитет / ментальность* в отечественном философском и научном дискурсе, проведенного в наших предыдущих работах¹⁴.

С другой стороны, следует подчеркнуть, что в отечественной научной мысли и речевой практике не принято синонимизировать *менталитет* и *ум, разум, мышление* (не говоря уже о *нравственности, порядочности или бессовестности*), как во французском, не может лексема *менталитет* означать *интеллект, рассудок, точка зрения*, как в английском.

Это происходит потому, что, как показывает В. В. Колесов, в русском понимании этого концепта силен элемент иррациональности и бессознательности, тогда как его западноевропейское восприятие ориентируется на традиции рационализма: «Народы Западной Европы из понятия *mens* удержали исконное его содержание, их менталитет направлен на рассудок и мысль. Таково знаменитое *ratio*. Европейцы в своих языках закрепили исконный смысл античного концепта, еще не обогащенного христианскими со-значениями»¹⁵.

Далее необходимо отметить, что семантика западноевропейских эквивалентов слова *менталитет / ментальность* предполагает, что *менталитет* возможен для любой степени и любого типа общности людей — национальной, социальной, профессиональной, возрастной, половой и пр. (*менталитет интеллигенции, менталитет военных, менталитет юристов*). Также при семантически суженном, производном использовании лексемы можно говорить и о *менталитете отдельной личности*. Но все же в исходном, первичном употреблении это слово прежде всего ориентировано на обозначение этнической общности людей.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Радбиль Т. Б. Герой Андрея Платонова как языковая личность (образ Фомы Пухова в «Сокровенном человеке») // Русистика сегодня. 1999. № 3–4. С. 66–83; Радбиль Т. Б. Языковые аномалии в художественном тексте: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01 / МПГУ. М., 2006. 496 с.; Радбиль Т. Б. Прагматические аномалии в среде языковых аномалий русской речи // Русский язык в научном освещении. 2006. № 12 (2). С. 56–79.

² Ручина Л. И., Горшкова Т. М. Изучение концептов в русской народной сказке (лингвистический аспект) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Филология. 2003. № 1. С. 124–130; Радбиль Т. Б., Сайгин В. В. Особенности парадигматической и синтагматической реализации концептуального поля «грех» в современном русском языке // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/119-15195> (дата обращения: 27.11.2014); Сайгин В. В. Когнитивные признаки концепта «покаяние» и его языковая объективизация в современном русском языке // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2015. № 4. С. 248–253; Сайгин В. В. Концепт «грех» в свете антиномии религиозного и светского содержания ключевых концептов русской культуры // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 2 (30). С. 88–93; Сайгин В. В. Языковая экспликация концепта «грех» в современном русском языке // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2. С. 112–116.

³ Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. М.: Русский язык, 1976. 1088 с.

⁴ Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское востоковедение, 2006. С. 11–12.

⁵ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х т. Изд. 2-е, стереотип. / Пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева; Под ред. и с пред. проф. Б. А. Ларина. М.: Прогресс, 1986. Т. 2. 671 с.

⁶ Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: учебн. пособие. 3-е изд. М.: Флинта; Наука, 2013. 328 с.

⁷ Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2005. 944 с.

⁸ Гак В.Г., Ганшина К. А. Новый французско-русский словарь. М.: Дрофа; Русский языкк-Медиа, 2010. 1168 с.

⁹ Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.

¹⁰ Лемминг Е.И., Филичева Н. И. Большой немецко-русский словарь: В 2 т. М.: Дрофа, 2010. Т. 2. 1440 с.

¹¹ Большой англо-русский словарь / под общим руководством И. Р. Гальперина. М.: Советская энциклопедия, 1972. 960 с.; Мюллер В. К. Большой англо-русский и русско-английский словарь: 200 000 слов и выражений. М.: Эксмо, 2008. 1008 с.

¹² Колесов В. В. Указ. соч. С. 12.

¹³ Современный толковый словарь. М.: Советская энциклопедия, 1998. 611 с.

¹⁴ Жуковская Л. И. Когнитивные признаки и смысловой объем концепта «менталитет / ментальность» в современном русском языке (по данным научных, энциклопедических и лексикографических источников) // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. 2015. № 1. С. 261–265.

¹⁵ Колесов В. В. Указ. соч. С. 12.

Zhukovskaya L. I.

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Russia

CONCEPTUAL MEANING AND LANGUAGE EXPLICATION OF THE CONCEPT “MENTALITY” IN RUSSIAN LANGUAGE: COMPARATIVE ASPECT

The article is devoted to description of peculiarities of conceptual meaning and language embodiment of the concept “mentality” in Russian language in comparison with the meanings of its lexical equivalents, representing this concept in main Western languages. The material of the analysis was taken from Russian explanatory, borrowings and bilingual dictionaries.

Keywords: concept “mentality”; conceptual content; language explication; Russian language; contrastive analysis.

Загидуллина Марина Викторовна

Челябинский государственный университет, Россия

mzagidullina@gmail.com

«ЗЕЛЕНАЯ ЛИНГВИСТИКА»: НА ПУТИ К ПОСТИЖЕНИЮ ФЕНОМЕНА ЯЗЫКОВАНИЯ В МЕДИАТИЗИРОВАННОМ КОММУНИКАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Экспансия экологических метафор в разные сферы знания породила широкое употребление эпитета «зеленый» применительно к политике, экономике, образованию. «Зеленая лингвистика» позволяет взглянуть на язык как на особым образом естественно организованную систему, подобную среде обитания человека. В таком случае возникает необходимость пересмотра значимых в языковой политике понятий чистоты языка, нормы, а также и самих языковых компетенций: свободное владение языком требует освоения не совокупности норм, но принципов и способов «языкования», постоянного сотворения языка, вхождения языковой личности в его процессуальность.

Ключевые слова: «зеленая лингвистика», лингвоэкология, эколингвистика, языкование, языковые компетенции.

Эколингвистика (или лингвоэкология — в настоящее время синонимия остается очевидной, несмотря на исследования, дающие разведение понятий и определяющие сферу каждого из них¹) представляет собой реакцию теоретического языкознания на широкое распространение экологического мышления и знаний. Она появляется в момент «экологического взрыва» (главных докладов Римского клуба, их широкого распространения и возникновения экологической политики²) и во многом развивается как своеобразное изоморфное экологии ответвление языкознания: это концепты «языкового разнообразия» как основы устойчивого развития наций в единстве и неслияности³ (когда разные языки рассматриваются в терминах «биоразнообразия видов»), а также лингвидеонтического и ортологического подходов (чистоты языка, культуры речи). В последнее время число работ в рамках этого подхода заметно уменьшилось: лингвоэкологическая концепция ждет обновления.

Однако стоило бы обратиться к эволюции экологических представлений как основе эколингвистики, чтобы увидеть достаточно серьезный потенциал этого подхода. Мотиватором к такому сопоставлению становится процесс пан-медиатизации, когда коммуникация повсеместно перемещается на платформы социальных медиа, а масс-медиийность становится все более отвлеченней собственно от средств массовой информации и коммуникации, которые теряют свои границы, сливаются с другими феноменами коммуникационного поля, создавая полигиридные образования с плохо поддающимися дефинициям и дескрипции чертами и характеристиками. Распространение новых практик общения посред-

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда,
проект 16–18–02032

ством быстрого обмена сообщениями, чатов, форумов, комментариев и других форм коммуникации порождает, например, такие явления, как устно-письменная речь⁴, ломающие границы между ключевыми «разделителями» дискурсивных практик. Так как медиатизация приобретает действительно всеохватный характер, привычные представления о культуре речи и нормах языка испытывают сильное давление со стороны множащихся примеров письменного общения пользователей по правилам, складывающимся стихийно внутри коммуницирующих миров. Довольно устойчивое представление о катастрофическом падении культуры речи зиждется на эффекте массовой публичности: те, кого раньше «не было слышно», заговорили во всеуслышание, их речь фиксируется медийными платформами, она открыта для наблюдения и постоянно попадает в зону внимания специалистов.

В результате возникает ситуация крена в прескриптивные модели лингвистической рефлексии: борьба за чистоту языка и культуру речи становится социальной практикой. В связи с этим возникает перспектива «перезагрузки» части понятий лингвоэкологии и развития «зеленой лингвистики» — научного направления, исследующего язык как живую систему, обладающую собственными жизненными ресурсами, развитие которых происходит независимо от рационального вмешательства человека и его культурно-образовательных практик. «Зеленая лингвистика» открывает следующие значимые возможности в развитии языковых компетенций.

1. Язык рассматривается не как статичный набор элементов (и даже не как система потенций, возможностей, осуществляющихся в речи, по Б. Н. Головину⁵), но как неостановимый процесс, постоянное творение — или, по меткому определению Бекера, — языкование (*languageing*⁶). Тогда и само понятие правил и норм речи становится в зависимость от этого ключевого понятия. Если Б. Н. Головин полагал, что язык находится внутри речи, постоянно осуществляясь в ней, то «зеленый» подход позволяет пересмотреть это представление: внутри речи находится постоянно обновляющийся язык, функционирование которого релевантно биологическим процессам, и речь есть проявление жизни языка. Объектом исследовательского внимания лингвиста становятся речевые презентации языкования, в которых, несомненно, очевидны устойчивые единицы, однако эти единицы находятся в состоянии квантования их значений и форм.

2. Понятие нормы может рассматриваться как субъективно-организованная конвенция, имеющая четкую отнесенность к соответствующему сегменту коммуникационного поля (дискурсивные рамки нормы). В таком случае оказывается, что усилия специалистов, направленные на закрепление в словарях и прескриптивных текстах национальных стандартов языка, недостаточны для представлений о языке как живой

системе, поскольку фактически описывают норму только отдельного сегмента поля. Предлагается использовать такую метафору «зеленой лингвистики», как *лес* и *сад*, где *сад* — это как раз коммуникационное пространство, культивированное, возделанное рациональными усилиями носителей языка как эталонное. *Лес*, в свою очередь, — это стихийно складывающиеся коммуникационные поля, где, несомненно, тоже вырабатываются нормы и стандарты, однако они возникают спонтанно как своеобразный «общественный договор» коммуникантов. Так же, как и любой лес, всевозможные коммюниити, строящие стиль общения стихийно, существуют в языковом пространстве по строгим правилам, до сих пор, однако, не ставшим объектом серьезного исследовательского наблюдения. Речь идет не о неграмотности (и множестве ошибок, пестрящих в устно-письменных формах общения), но о специфических стилях речи, которые точнее было бы назвать дискурсивными практиками. «Лесные» нормы ждут научного описания: это продвинет исследователей к пониманию самих механизмов самобалансирования языковой системы.

3. «Зеленая лингвистика» позволяет говорить о языковых компетенциях расширительно и гибко. Закрепленная в современных образовательных стандартах компетенция свободного владения языком формулируется так: «...способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия»⁷. Это определение представляется несколько расплывчатым, неясным. Если современный специалист (неважно, в какой отрасли знаний) обязан иметь способность к коммуникации для решения задач межличного и межкультурного взаимодействия, то в первую очередь необходимо учитывать степень экспансии медиатизации: возникает потребность (связанная с решением и профессиональных задач, и задачи личностного роста) успешного коммуницирования на разных медийных площадках (где социальные сети стали почти обязательным элементом). Понимание, что каждая сеть вырабатывает свои особенные правила, что нельзя «на одном и том же» языке (то есть в рамках одной и той же системы правил) вести успешную коммуникацию, скажем, в Twitter’е и Facebook’е — или в Facebook’е и во «ВКонтакте», должно сопровождаться и пониманием, насколько значимо изучение этих коммуникационных площадок с точки зрения возникновения, выработки, закрепления чаще всего негласных правил речевой коммуникации.

4. Особое место в развитии «зеленой лингвистики» должно занять понятие красоты. Эстетизация окружающего пространства, стремление «остановить мгновение» постоянно меняющейся природы в произведениях искусства присуще человечеству, является неотъемлемой частью его эволюции. Но само понятие красоты, тесно связанное с понятием

духовности, остается слишком метафоричным, чтобы стать источником научной рефлексии в рамках изучения языка. В образовательных моделях, например, оно часто подменяется понятием «художественные средства выразительности». Между тем поиск «золотого сечения» в определении самого феномена красоты высказывания (речи) представляется особенно значимым в связи с самой параллелью «язык» — «природа». Важно, что один из самых ярых приверженцев научного подхода к исследованию земли (исключающему всевозможную «лирику», относимую к «ведомству» социальных знаний) В. И. Вернадский замечает в «Живом веществе»: «Всякий, кто когда-нибудь пытался с открытыми глазами и со свободным умом и сердцем побывать наедине, вне искусственной обстановки города или усадьбы, среди природы — хотя бы той резко измененной человеком, которая окружает наши города и селения, — ярко и ясно чувствовал эту неразрывную связь свою с остальным животным и растительным миром... Лишь благодаря условиям цивилизации эта неразрывная и кровная связь всего человечества с остальным живым миром забывается и человек пытается рассматривать отдельно от живого мира бытие цивилизованного человечества. Но эти попытки искусственны и неизбежно разлетаются, когда мы подходим к изучению человечества в общей связи его со всей природой»⁸. Эта позиция может быть применена и к речи: не случайно В. И. Даль восхищался народным языком и пытался сделать его «срез» в своем словаре, а современная лингвистика видит красоту в деятельности языковых личностей, реализующих потенциал языка вне норм и правил⁹.

5. Принцип следования экологической мысли позволяет «зеленой лингвистике» говорить о концепции устойчивого развития как плодотворной точке зрения на функционирование языка. Если в этой концепции названы такие три главные сферы, баланс которых и определяет устойчивость, как социум, экономика и природа, то гарантом устойчивости языковой системы выступают норма, медийность, природность. Каждая из этих категорий оказывается, по сути, враждебной двум другим (как и в экотреугольнике), но в то же время сосуществование всех трех в едином коммуникационном поле открывает горизонты развития. Устойчивость обеспечивается рациональным отношением к языковым процессам, при этом «борьба за чистоту языка» (или красоту языка) разворачивается и на уровне языковой политики, и (что очень важно) «снизу»¹⁰.

В заключение заметим, что методологически продуктивным представляется междисциплинарное изучение происходящих процессов, где экология будет ведущей. Возникающие в рамках экологических представлений концепции и понятия помогают филологическим исследованиям увидеть языковое пространство в новом ракурсе (например, как поле столкновения экофильских и экофобских тенденций). Важной задачей «зеленой лингвистики» является поиск дескриптивных ключей к из-

учению современного языкового пространства в условиях медиатизации всех культурных и социальных практик: понятий и терминов, позволяющих понять механизмы языкования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Курашина Н. А. Эколингвистика или лингвоэкология? Терминологическая дилемма междисциплинарной научной области // Экология языка и коммуникативная практика. 2015. № 2. С. 143–156.

² Не случайно первый программный труд Айнера Хаугена вышел именно в 1972 году (*Haugen E. The ecology of language / essays by Einer Haugen. Stanford: Stanford University Press, 1972. 366 р.*).

³ См. аналогичную попытку автора статьи рассматривать разнообразие наций и суть национальной идентичности через пищевой код: Загидуллина М. В. Рацион: в 3 т. Т. 1. Национальная идея. Челябинск: Энциклопедия, 2007. 191 с.

⁴ Лутовинова О. В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия Российской государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 71. С. 58–65.

⁵ Головин Б. Н. Основы культуры речи ; изд. 2-е, испр. М.: Высшая школа, 1988. 320 с.

⁶ Becker A. L. Language and languaging // Language & Communication. 1991. Vol. 2. No. 1/Z. P. 33–35.

⁷ См., например, ФГОС ВО «Физика» [Электронный ресурс]. Портал федеральных государственных стандартов высшего образования. М., 2014. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/030302_Fisika.pdf (дата обращения 29.05.2016).

⁸ Вернадский В. И. Живое вещества. М.: Наука, 1978. С. 312–313.

⁹ Тимофеев В. П. Диалектный словарь личности. Шадринск: Свердловский гос. пед. ин-т; Шадринский гос. пед. ин-т, 1971. 176 с.

¹⁰ С этой точки зрения интерес представляет изучение сетевых сообществ, волонтерски борющихся за грамотность устно-письменной речи.

Zagidullina M. V.

Chelyabinsk State University, Russia

“GREEN LINGUISTICS”: TOWARDS THE UNDERSTANDING OF LANGUAGING

The expansion of environmental metaphors in different areas of knowledge has generated widespread use of the epithet "green" in relation to politics, economics, education, etc. "Green linguistics" allows to look at language as a natural environmentally organized system. It requires a revision of policy concepts, that are relevant to language purity standards and language skills: fluency does not need a development of a set of rules, but rather "languaging" principles and methods, a permanent creation of language as a natural system.

Keywords: "green linguistics"; linguistic ecology; ecolinguistics; languaging; language competences.

Замалетдинов Радиф Рифкатович
Казанский федеральный университет, Россия
director.ifmk@gmail.com

КАЗАНСКАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ШКОЛА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ

В статье рассматривается история Казанской лингвистической школы и воплощение ее традиций в научной и образовательной деятельности Казанского федерального университета. Анализируется характер научных проектов, формирующих представление о языковой и культурной идентичности в полиглоссическом пространстве. Исследуются перспективы развития филологического образования в Казанском федеральном университете и кросс-культурный формат научных исследований Казанской лингвистической школы на современном этапе.

Ключевые слова: Казанская лингвистическая школа, Бодуэн де Куртенэ, языковая и культурная идентичность, полиглоссическое пространство.

Лев Николаевич Толстой, имя которого носит Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, в книге «Мысли мудрых людей на каждый день» писал: «Слово — дело великое. Великое потому, что словом можно соединить людей. Словом можно и разъединить их, словом можно служить любви, словом же можно служить вражде и ненависти».

Русский язык и — шире — русская словесность являются наиболее адекватным ответом на вызовы современности, начиная от глобализационных процессов и заканчивая все более обостряющейся политической конфронтацией в разных регионах мира. При этом консолидирующая функция русского языка непосредственно связана с его ролью в создании национальной идентичности России. Именно об этом говорил Владимир Владимирович Путин в своем выступлении на пленарном заседании съезда Общества русской словесности в мае этого года, отмечая, что вопрос русского языка — это одновременно и вопрос сохранения национальной идентичности, и создания единой российской нации.

В этом контексте особую значимость приобретают федеральные университеты, научная миссия которых направлена на создание стратегий и моделей использования потенциала русского языка в формировании национальной и гражданской идентичности. Республика Татарстан как полиглоссическое и поликультурное сообщество, опирающееся на принципы территориального, а не этнического суверенитета, как нельзя лучше отвечает этим устремлениям, опираясь на вековые традиции широко известной во всем мире Казанской лингвистической школы, созданной на базе Казанского университета. Уже на рубеже XIX–XX вв. она представляла собой фундаментальную, общетеоретическую школу, представления которой о предмете и методах языкознания создали новую парадигму мировой лингвистической науки и определили облик языко-

знания XX века, положив начало многим научным проблемам и научным отраслям языкоznания.

С именем основателя Казанской лингвистической школы Ивана Александровича Бодуэна де Куртенэ связывают появление новых магистральных направлений в языкоznании — социолингвистики, психолингвистики, структурной типологии, теории коммуникации. Бодуэн де Куртенэ стал учителем и наставником для ряда других выдающихся казанских языковедов, творчески развивающих его научные идеи и концепции, — Николая Вячеславовича Крушевского, Василия Алексеевича Богородицкого, Андрея Ивановича Анастасиева, Василия Васильевича Радлова и многих других.

Казанская лингвистическая школа обогатила мировую науку рядом новых исследовательских методов и приемов. Одно из важных методологических решений ученых Казанской лингвистической школы — это разработка соотношения исторического (диахронического) и описательного (синхронического) изучения языка. Опираясь на антиномию устойчивости и подвижности в языке Вильгельма фон Гумбольдта, ученые Казанской лингвистической школы разработали учение о дихотомии языковой динамики и статики, видя в языке феномен постоянно функционирующий и одновременно развивающийся.

Заведуя кафедрой сравнительного языкоznания, Бодуэн де Куртенэ добился и восстановления кафедры тюрksких и финских языков, а также преподавания татарского языка. Он неустанно доказывал необходимость углубленного изучения миноритарных языков Казанской губернии — татарского, марийского, чувашского: «Не тот или иной язык мне дорог, а мне дорого право говорить и учить на этом языке. Мне дорого право человека оставаться при своем языке...» — утверждал он.

Постулат о равенстве языков как объектов исследования и значимости сравнительно-исторических и сопоставительно-типологических изысканий, выдвинутый Казанской лингвистической школой и продемонстрированный в трудах ее выдающихся представителей, является одним из приоритетных направлений в лингвистических исследованиях на современном этапе.

Бодуэн де Куртенэ большое значение придавал изучению русского языка и русской культуры. В предисловии к 3-му изданию Толкового словаря живого великорусского языка Владимира Ивановича Даля, дополнению и редакторской обработке которого были посвящены 17 лет его напряженного труда, ученый писал: «Научная точность каждого толкового (т. е. объяснительного) словаря со стороны самого материала состоит прежде всего в отражении, по мере возможности, действительной жизни и действительных воззрений данного народа». Сегодня «все живое лексическое богатство русского языка» является общенациональным достоянием всех народов современной России.

Бодуэнистика как научное направление стала для Казанского университета своего рода визитной карточкой. В университете и республике придается большое значение академическим мероприятиям, посвященным Казанской лингвистической школе, популяризации и развитию ее идей. В международной конференции «Бодуэновские чтения» регулярно принимают участие сотни ученых со всех уголков России и из-за рубежа. В рамках реализации государственной программы «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014–2020 гг.» в ближайшие годы наряду с другими важными мероприятиями запланированы ежегодные конференции, посвященные Казанской лингвистической школе. Планируется и издание хрестоматий трудов ее представителей. Кроме того, завершается работа над созданием новой версии сайта «Казанская лингвистическая школа»: <http://kpfu.ru/philology-culture/kls>.

Мы полагаем, что главная задача казанских лингвистов заключается в сохранении и максимально результативном развитии научных, педагогических и творческих идей наших предшественников. Сама структура Института филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого реализует магистральные линии Казанской лингвистической школы: Высшая школа русской и зарубежной филологии занимается подготовкой кадров и исследованиями в области русского языка как родного и государственного языка Российской Федерации и Республики Татарстан, а образовательная и научная деятельность другого структурного подразделения — Высшей школы русского языка и межкультурной коммуникации — направлена на изучение русского языка как иностранного.

В целом деятельность Института филологии и межкультурной коммуникации ориентирована на максимальную интеграцию научных исследований региональной тематики в общемировой кросс-культурный формат. Исходя из этого, в качестве основной конкурентоспособной научной темы института определена «Языковая и культурная идентичность в полиэтническом пространстве».

Сегодня в нашем институте успешно реализуется ряд неординарных междисциплинарных научных проектов, например, по квантизативной лингвистике, участие в котором принимает один из ведущих специалистов в данной области датский лингвист Сорен Вихман. В лаборатории «OpenLab» совместно с математиками и специалистами в области информатики создаются лингвистические модели и программные средства, ориентированные на автоматизированную обработку русского и татарского языков, решаются важные научно-практические вопросы обеспечения функционирования русского языка в инфокоммуникационных технологиях.

Следует также отметить инновационный междисциплинарный проект «Клиническая лингвистика. Нейролингвистика», над которым рабо-

тают преподаватели кафедры русского языка и прикладной лингвистики нашего института и сотрудники Института фундаментальной медицины и биологии, а также клиники КФУ. Их исследования связаны с изучением нейропластиичности при повреждении центральной нервной системы и разработкой методов совместной (неврологической, нейролингвистической, нейрокогнитивной) коррекции речевых функций пациента. С помощью методов нейровизуализации осуществляется исследование зон головного мозга, ответственных за речь. Необходимо подчеркнуть, что во всех этих проектах активно участвуют студенты-филологи.

На базе Высшей школы русского языка и межкультурной коммуникации функционирует учебно-научная лаборатория CLIL (Content and Language Integrated Learning), в рамках которой ведутся научные исследования в области билингвизма и билингвального образования, реализуются гранты Российского гуманитарного научного фонда, совместные с образовательными организациями Республики Татарстан проекты по полилингвальному обучению одаренных детей, проводятся научно-методические семинары для учителей школ и преподавателей вузов Республики Татарстан по применению современных образовательных и информационных технологий.

В текущем году наш вуз получил статус одного из головных центров по тестированию иностранных граждан. Здесь созданы учебно-методические материалы для подготовки мигрантов к сдаче экзамена по русскому языку, программы подготовки к сдаче комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и законодательству Российской Федерации. В Высшей школе русского языка и межкультурной коммуникации ежегодно около 400 студентов получают филологическую специальность «Русский язык как иностранный», другие иностранные студенты (в 2016/17 уч. году в целом по КФУ их более 4 тысяч) из Турции, Ирана, Китая, Японии, Вьетнама, Индонезии, Южной Кореи, Таиланда, Польши, Великобритании, США, Германии и многих других стран изучают русский язык как язык профессиональной коммуникации.

В целях успешного выполнения поручений президента Российской Федерации В. В. Путина в области продвижения русского языка за пределами нашей страны, продолжая и развивая традиции Казанской лингвистической школы, ученые и преподаватели ИФМК КФУ разработали концепцию проекта онлайн-школы «Русское слово». Проект направлен на создание высокотехнологичной системы обучения русскому языку с применением онлайн и мобильных технологий. Целевой аудиторией проекта должны выступить абитуриенты, студенты-бакалавры, магистранты, аспиранты вузов Российской Федерации, а также мигранты, желающие усовершенствовать свою языковую, коммуникативную и лингвокультурную компетентность.

Целью проекта является обучение русскому языку для овладения определенного уровня языковой и речевой компетентности, соответствующего стандартам международной системы тестирования, а также формирования навыков, необходимых для общения на русском языке в ситуациях социально-бытового, социально-культурного, учебного, делового научного, профессионального характера. Казанский федеральный университет как один из крупнейших в России центров востоковедения и тюркологии, обладающий фундаментальной научной базой Казанской лингвистической школы, мог бы стать центром онлайн-изучения русского языка в первую очередь в странах тюркского и арабского мира.

Немалым преимуществом в этой области является и тот факт, что сотрудники ИФМК КФУ имеют богатый опыт создания контента и сопровождения системы онлайн-обучения татарскому языку «Ана теле», реализуемой под патронатом президента РТ Р. Н. Минниханова. В настоящее время в ней обучаются татарскому языку около 10 тысяч человек из России и стран ближнего и дальнего зарубежья, в том числе из США, Австралии, Японии, Германии, Китая, Турции, Финляндии и других стран.

Деятельности Казанского федерального университета в области изучения, развития и продвижения русского языка в Республике Татарстан способствует реализация двух государственных программ — «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014–2020 гг.» и «Реализация государственной национальной политики в Республике Татарстан на 2014–2020 гг.», а также ведомственная целевая программа «Русский язык в Татарстане». Ключевую роль в реализации данных программ играет Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета.

В рамках этих программ институтом проведено большое количество мероприятий для учащейся молодежи: республиканский конкурс научно-исследовательских работ студентов, аспирантов и молодых ученых, ежегодные студенческие олимпиады по русскому языку; ежегодные конкурсы диктантов и сочинений для студентов и школьников по русскому языку; молодежный научно-образовательный фестиваль, посвященный Дню русского языка; Международный молодежный научно-образовательный фестиваль им. Л. Н. Толстого; региональная конференция студентов и школьников, посвященная Дню славянской письменности и культуры; Республиканская олимпиада студентов и школьников, посвященная первопечатнику Ивану Федорову, и многие другие мероприятия.

Кроме того, в рамках государственных программ Республики Татарстан были проведены международные конференции: «И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика», «Русский язык и литература в тюркоязычном мире», «Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение», «Г. Р. Державин и диалектика культур» и др.

Современное развитие Казанской лингвистической школы и осуществление фундаментальных научно-исследовательских проектов сегодня практически невозможно без интеграции и координации нашей работы с институтами РАН, ведущими вузами Российской Федерации и других стран мира. Так, в 2012 году в Казанском федеральном университете состоялась первая международная научно-практическая конференция «Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии». В ней приняли участие ученые из всех тюркоязычных государств (Узбекистан, Казахстан, Туркмения, Киргизия, Азербайджан, Турция) и национальных республик РФ, а также из Германии, Дании, Италии, Сирии, Туниса, Украины, Москвы, Санкт-Петербурга. Участники конференции единодушно признали, что именно Казанский университет является сегодня ключевым центром изучения русского языка как неродного. По решению конференции, на базе Казанского федерального университета был создан единый Координационный совет по вопросам исследования и функционирования русского языка и литературы в тюркоязычных регионах Российской Федерации и странах СНГ с возможным участием в его работе ученых-филологов и лингвометодистов стран дальнего зарубежья. Одной из важных задач, возложенных на этот координационный совет, стала организация курсов повышения квалификации, семинаров, языковых школ для филологов и методистов.

В этой связи необходимо сказать об одной из важных составляющих потенциальных возможностей федеральных университетов. Помимо региональной ориентации все федеральные университеты могут превратиться в центры продвижения и популяризации русского языка в определенном регионе мирового пространства. Так, филологическая школа Казанского федерального университета, имеющая богатейший научный и методический опыт изучения и организации билингвального и поликультурного образовательного пространства, может создать необходимые условия для работы с исламским миром с учетом его ментальных особенностей.

Одной, на наш взгляд, не менее актуальной проблемой, чем популяризация русского языка за рубежом, остается проблема языковой культуры в самой Российской Федерации, приобретающая поистине государственное значение как один из вариантов формирования российской идентичности. Здесь можно выделить целый комплекс вопросов, таких как ежегодное сокращение бюджетных мест приема на гуманитарные, в том числе и филологические, специальности, ведущее среди всего прочего к свертыванию филологического образования в России. Увеличение контрольных цифр приема по направлениям подготовки в области филологии и педагогического образования является на сегодняшний день одной из приоритетных задач.

В отношении же подготовки учителей русского языка и литературы существующее сейчас разделение русского языка и русской литературы

на два образовательных профиля не только не отвечает реалиям современной школы, но и в значительной степени искажает саму природу филологического образования. Нам представляется необходимым возвращение к прежней модели, позволяющей выпускнику филологических отделений получить в рамках одного профиля квалификацию учителя русского языка и литературы.

Более того, мы имеем опыт еще одного, на наш взгляд перспективного, варианта интеграции. Не секрет, что русская словесность является формой сохранения национального культурного кода, включающего в себя помимо ментального аспекта аспект цивилизационный. Учитывая же евразийскую природу России, речь идет не только о христианских основах цивилизации, что характерно для Западной Европы, а о том внутреннем диалогизме, который свойственен именно русской словесности. Поэтому, говоря о вводимом сейчас в школах курсе «Основы религиозных культур и светской этики» и решая вопрос о том, кто его будет преподавать, можно с уверенностью говорить именно об учителе русского языка и литературы, способном воздействовать прежде всего на эмоциональную сферу восприятия учащихся, тем более что курс предназначен для учащихся 4–5-х классов. В Институте филологии и межкультурной коммуникации была разработана и внедрена магистерская программа «Русская литература в контексте религиозной и светской культур», позитивный опыт ее реализации позволяет нам говорить о создании системы подготовка студента-филолога к преподаванию этой дисциплины.

Еще одним проблемным блоком развития филологического образования в России остается недостаточное учебно-методическое обеспечение, отсутствие фундаментальных учебников по русскому языку и литературе для филологических факультетов, которые бы соответствовали всем современным требованиям, невозможно компенсировать появлением учебников, разрабатывающихся учеными тех или иных вузов. Мы предлагаем утвердить авторские коллективы из числа ведущих ученых страны, которые будут разрабатывать учебно-методические комплексы по основным дисциплинам государственных образовательных стандартов (прежде всего — учебники!). Учебно-методические комплексы необходимо утвердить решением ФУМО, издать в центральных издательствах и рекомендовать всем вузам, реализующим соответствующие ООП.

Решение проблем филологического образования должно сказаться на повышении уровня филологической культуры населения, государственных служащих (об этом всегда говорит и Л. А. Вербицкая), которая, к сожалению, остается пока неудовлетворительной. Одним из вариантов исправления сложившейся ситуации может стать обязательное изучение всеми студентами независимо от специальности, профиля подготовки дисциплины «Русский язык и культура речи» в объеме не менее 144

(72 часов) и введение для них обязательного государственного экзамена по русскому языку.

Следует подчеркнуть позитивный опыт КФУ в этом направлении; в настоящее время в институтах естественно-научного, математического и социогуманитарного профиля в отличие от других высших учебных заведений республики продолжает осуществляться преподавание дисциплины «Русский язык и культура речи».

Кроме того, задача совершенствования филологической культуры населения в Институте филологии и межкультурной коммуникации достигается благодаря продвижению и методическому сопровождению веб-сайта «Скорая лингвистическая помощь», предназначенного для оказания консультативной поддержки по государственным языкам Республики Татарстан учреждениям, организациям и частным лицам.

Большое значение придается разработке и изданию практических грамматик, словарей и справочников, ориентированных на орфоэпические, грамматические, лексические и стилистические нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации и Республики Татарстан. Предусмотрено проведение курсов повышения квалификации для государственных и муниципальных служащих «Культура русской деловой речи: нормативный, коммуникативный и этический аспекты», а также организация академического обмена студентами, аспирантами и преподавателями в области русского, славянского языкознания и литературы.

Институт уделяет серьезное внимание вопросам дополнительного образования. Эти проекты реализуются на базе Казанского международного лингвистического центра. Обладая современной материально-технической базой, он играет важную роль в образовательном процессе, в привлечении иностранных студентов, повышении образовательного уровня абитуриентов, языковых и педагогических компетенций учителей и преподавателей вузов Республики Татарстан. Центр предлагает дополнительные образовательные программы в области филологии и искусств, осуществляет международную языковую сертификацию и тестирование в соответствии с договорами с Кембриджским университетом (английский язык), Институтом Гете (немецкий язык), организует курсы для государственных и муниципальных служащих по деловому русскому языку и культуре речи.

Анализ образовательной практики Казанского федерального университета выявил необходимость найти пути решения проблем поликультурного образования, связанных, в частности, с реализацией законодательства Российской Федерации и Республики Татарстан о языках, преподаванием и использованием русского, татарского и иностранных языков в образовательном процессе. В целях комплексного обеспечения комплексного решения данных вопросов в университете в 2016

году в университете был создан специальный регулирующий и координирующий данные процессы орган — Координационный совет по поликультурному образованию. В него вошли представители всех основных структурных подразделений КФУ. Центром ответственности за успешную работу координационного совета является Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого. Создание подобного коллегиального органа позволяет оптимизировать процессы изучения государственных языков Республики Татарстан, иностранных языков, а также истории и культуры Татарстана в КФУ, преподавания отдельных учебных дисциплин и целых образовательных программ на татарском, а также на английском языках.

Считаю необходимым сказать несколько слов о ситуации с русским языком в системе среднего и школьного образования Республики Татарстан. Для реализации образовательного законодательства в республике сформирована система преподавания и изучения государственных языков. Выстроена система управления на разных уровнях власти, создана сеть образовательных организаций, разработана необходимая региональная содержательная составляющая на основе федеральных документов, обеспечено кадровое, ресурсное, информационно-методическое сопровождение преподавания и изучения языков.

Образовательные организации в республике работают в строгом соответствии с действующими законами и нормативными актами. Права и свободы детей соблюдаются в полном объеме.

Республика проводит ЕГЭ по русскому языку в штатном режиме с 2009 года. За эти годы результаты выпускников Республики Татарстан всегда были выше среднероссийских показателей. Средний балл по русскому языку в республике повысился с 54,5 (в 2009 году) до 73,05 (в 2016 году).

В 2015/16 учебном году на заключительном этапе Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку и литературе 6 обучающихся республики стали победителями и призерами. Этому в определенной степени способствовал сформированный в Татарстане комплекс научно-исследовательских, культурно-познавательных мероприятий по развитию русского языка и привитию интереса к его изучению. Значимую роль в этом процессе играет методическая поддержка, которую осуществляют преподаватели КФУ в работе с одаренными детьми.

На базе Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого КФУ издаются два крупных научных журнала — международный научный журнал «Tatarica», отвечающий современным мировым стандартам, распространяемый широко за пределами Российской Федерации и выходящий на трех языках — английском, русском и татарском, а также журнал «Филология и культура. Philology and Culture», входящий в Перечень ВАК Российской Федерации. Пятилет-

ний импакт-фактор журнала в Российском индексе научного цитирования только за последние два года возрос более чем в 4 раза и является одним из самых высоких в России для журналов в этой области.

Высока публикационная активность наших преподавателей и в журналах, входящих в международные базы данных Scopus и Web of Science. Так, с 2012-го по 2015 год количество публикаций сотрудников института в данных журналах увеличилось в 65 раз. К настоящему времени в арсенале ИФМК имеется более 300 статей, опубликованных в индексируемых международных изданиях.

Учеными нашего вуза ведется большая работа в области корпусной лингвистики. В настоящее время созданы и создаются корпуса, содержащие материалы по истории русского языка. В частности, это:

- 1) «Словарно-текстовый корпус русскоязычных памятников Казанского края XVI–XVII веков» (грант РГНФ), с общим объемом более 1 миллиона (1 068 000) словоупотреблений (883 документа) (электронная версия корпуса размещена на сайте «Казанский лингвографический фонд» интернет-портала КФУ (<http://www.klf.kpfu.ru/kazan/>));
- 2) «Словарно-текстовый корпус «Россия и Восток», содержащий документы по русско-восточным отношениям XVI–XVII веков (часть компонентов размещена на портале КФУ (<http://www.klf.kpfu.ru/ros-vost/>));
- 3) «Словарно-текстовый корпус русских пословиц и поговорок конца XVII — XIX веков» (часть компонентов размещена на портале КФУ (http://www.klf.kpfu.ru/parem17_18/));
- 4) «Корпусы словарей русского языка XVIII–XIX веков и словарей XXI века» (часть компонентов размещена на портале КФУ (<http://www.klf.kpfu.ru/russ-lovar18–19/>));
- 5) создаются словарно-текстовые корпуса произведений нашего земляка, русского поэта и государственного деятеля Гавриила Романовича Державина.

Материалы этих корпусов (и справочников, созданных на их основе) используются при составлении академических исторических словарей русского языка — Словаря русского языка XI–XVII вв. (Институт русского языка РАН), Словаря русского языка XVIII века (Институт лингвистических исследований РАН), Словаря обиходного русского языка Московской Руси XV–XVII вв. (Санкт-Петербургский университет).

Благодаря исследованиям в области палеославистики, проводимым в рамках компьютерной лингвистики с применением современных информационных технологий, продолжает активно развиваться и сравнительно-историческое направление Казанской лингвистической школы. Сотрудниками университета создана уникальная Казанская коллекция интернет-изданий славяно-русских рукописей XII–XIV вв., получено свидетельство о государственной регистрации электронной базы данных; разработана новая методология палеославистических исследований; проведено полномасштабное исследование всех изданных рукописей, по результатам которых защищено несколько диссертаций. Впервые предпринято лингвотекстологическое исследование ряда ранее не изу-

ченных рукописных сводов. В Казанской коллекции интернет-изданий размещено множество ценнейшего историко-лингвистического материала и, в частности, одна из новых — подлинная цифровая копия рукописи Паренесиса Ефрема Сирина XIV века. Данная работа ведется с учеными Ижевского государственного технического университета имени М. Т. Калашникова в рамках договора о сотрудничестве.

В заключение следует сказать, что успешное развитие русистики и филологии в целом в Казанском федеральном университете кроется в органичном соединении уже сложившихся научных традиций и новых эффективных моделей организации образовательного процесса, неустанного повышения квалификации и творческой активности научно-педагогических кадров. Казанская лингвистическая школа объединила многих выдающихся ученых, способствовавших глубокой и интенсивной разработке разнообразных проблем в области русского языка. Их усилия были направлены на формирование передовых научных традиций, которыми в наши дни справедливо гордится Казанский университет. Сегодняшнее развитие Казанской лингвистической школы связывается с постоянно расширяющимся научным диалогом с ведущими вузами и академическими институтами Российской Федерации, РАО, а также с ее интегрированием в мировое научное пространство.

Zamaletdinov R. R.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

THE KAZAN LINGUISTIC SCHOOL IN MODERN AGE

This article describes the history of the Kazan linguistic school and the embodiment of its traditions in scholarly and educational activity of Kazan Federal university. The author analyzes the character of the scientific projects, creating the image of linguistic and cultural identities in the multiethnic space, the perspectives of philological education's development in Kazan federal university, and the cross-cultural format of scholarly researches provided by the Kazan linguistic school in our days.

Keywords: Kazan linguistic school; Ivan Baudouin de Courtenay; linguistic and cultural identity; multiethnic space.

**Замалетдинова Ляйсан Рафатовна,
Ремчукова Елена Николаевна**

Российский университет дружбы народов, Россия

lyaysan.zamaletdinova@gmail.com, remchukova@pochta.ru

ОСОБЕННОСТИ ОНОМАСТИКОНА КАЗАНИ НА ФОНЕ ОНОМАСТИЧЕСКОГО ЛАНДШАФТА РОССИЙСКОГО МЕГАПОЛИСА

В статье анализируются особенности коммерческого ономастикона (названия кафе, ресторанов, магазинов и т. д.) Казани, своеобразие городского ландшафта которой обусловлено национально-культурной спецификой региона, с одной стороны, и отражает общие особенности ономастического ландшафта российского мегаполиса — с другой.

Ключевые слова: ономастикон, ономастический ландшафт, урбаноним, лингвокреативность, национально-культурный компонент.

Ономастическое пространство современных мегаполисов характеризуется, с одной стороны, единобразием, обусловленным наличием определенных тенденций, общих для коммерческой номинации любого российского города (реализация стратегии на повышение статуса, использование лингвокреативных техник и др.). Анализируя особенности ономастикона российских городов, Т. В. Шмелева пишет о единстве регионов, которое обусловлено активным развитием сетевого бизнеса¹. Кроме того, с нашей точки зрения, это единство связано с наличием определенных тенденций, характерных для сферы коммерческой номинации в любом населенном пункте страны:

- реализация коммуникативной стратегии «повышения статуса»;
- актуализация национально-культурных компонентов;
- использование определенных техник, типичных для «массового лингвокреатива» (графогибридизация, дефразеологизация и т. д.)².

Тем не менее такая унификация не исключает того, что в сфере номинации находит отражение своеобразие отдельного города или региона. Так, своеобразие ономастического ландшафта Санкт-Петербурга обусловлено позиционированием города как культурной столицы России, «окна в Европу». Это делает Санкт-Петербург привлекательным как для отечественных, так и зарубежных туристов, что, безусловно, находит свое отражение и в сфере номинации.

Анализ названий ресторанов Санкт-Петербурга продемонстрировал, что почти половина (46%) данных коммерческих имен передается средствами латинской графики: *«Biblioteka Food and the City»*, *«Garçon»*, *«Katusha»*, *«La perla»*, *«Salat bar»*, *«Van der Wafel»*, *«Volga-Volga»*, *«Zaffеран»* и т. д. Данный показатель существенно выше, чем в Казани (30%) и Москве (35%), что подтверждает предположение о том, что в сфере номинации отражается европейский характер города.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 15-04-00282

Анализ урбанонимов Санкт-Петербурга показал, что большая часть прецедентных феноменов, используемых в коммерческой номинации, заимствуется из сферы искусства и представляет собой имена, выходящие за рамки национальной культуры, известные во всем мире: «Микеланджело», «Моцарт», «Руставели», «Шаляпин», «Чехов». Так, в урбанониме «Ф. М. Достоевский» использовано имя великого русского писателя, что позволяет актуализировать не только специфику заведения (ресторан русской кухни) и его месторасположение (Владимирский проспект, где неподалеку жил Достоевский), но и воссоздать эпоху XIX века: интерьер ресторана выполнен в классическом стиле XIX в. — партер, бенуар, уютные ложи и зал «Библиотека».

В Санкт-Петербурге названия ресторанов часто ориентированы на образованного адресата, способного понять, что в урбанониме использован прецедентный феномен. Прецедентный феномен может становиться объектом языковой игры, что реализуется с помощью различных лингвокреативных техник. Так, название кофейни *«Pro Кофий»* построено, с одной стороны, на омонимии иноязычного слова *pro* (ср. латинское выражение *pro y contra* — ‘за и против’) и русского предлога *про* и, с другой стороны, на омонимии лексем *«Pro Кофий»* — Прокофий — Прокофьев; при этом экспрессивность урбанонима повышается благодаря смешению латинской и дореформенной кириллической графики (заведение расположалось рядом со зданием Санкт-Петербургской филармонии).

На фоне лингвистического ландшафта Москвы и Санкт-Петербурга особенно заметны специфические черты ономастикона Казани. Специфическая культурная и языковая ситуация отличает столицу Республики Татарстан, в которой находят отражение особенности данного региона: здесь большинство местных жителей являются билингвами, владеющими двумя языками, русским и татарским и, таким образом, существуют одновременно в обеих культурах.

Как отмечает исследователь татарской эргономии Р. М. Амирова, «的独特性和不可复制性使得该语言成为城市的一个重要文化标志，它在城市命名中得到了体现。这些名称往往融合了民族文化和现代商业元素，如“Катык”、“Чак-чак”、“Каймак”（这些是具有民族特色的美食名称）；“Биляр”（意为‘礼物’）、“Бахетле”（意为‘幸福的’）、“Туган авылым”（意为‘故乡’）、“Экият”（意为‘童话’）、“Тэмле тамак”（意为‘美味的食物’）等都是具有积极意义的词汇；还有以历史人物命名的街道，如“Аль Марджан”（著名的历史人物，哲学家、历史学家和宗教改革家）；“Сююмбике”（著名的喀山汗国皇后）；以及一些具有民族特色的女性名字：“Резеда”、“Эльфия”、“Айгуль”。

- различные культурные реалии: «Катык», «Чак-чак», «Каймак» (названия блюд национальной кухни);
- татарские слова с положительными коннотациями: «Биляр» — ‘подарок’, «Бахетле» — ‘счастливый’, «Туган авылым» — ‘родная деревня’, «Экият» — ‘сказка’, «Тэмле тамак» — ‘вкусная еда’;
- прецедентные имена: «Аль Марджан» (знаменитый татарский богослов, философ, историк и просветитель XIX века Шигабутдин Марджани); «Сююмбике» (известная татарская царица, жившая в XVI веке);
- национальные имена: «Резеда», «Эльфия», «Айгуль».

Очевидно, что подобные номинации ориентированы прежде всего на местных жителей, владеющих татарским языком и обладающих фундаментальными знаниями из области татарской истории и культуры.

Урбанонимах другого типа, ориентированных в первую очередь на туристическую аудиторию, используются либо прилагательное *татарский* («Дом татарской кулинарии», «Татарская усадьба»), либо универсальные прецедентные феномены. Так, в названии клуба «Хоттабыч» актуализируется общезвестное прецедентное имя, благодаря чему выстраивается общая ассоциация с восточной культурой. Данный прием использован и в ряде других казанских урбанонимов: «Марокко», «Султанат», «Тимерхан», «Сабантуй», «Восточный шатер».

Своеобразие лингвистической среды Казани позволяет также использовать в номинации такую лингвокреативную технику, как **игра с грамматикой**, направленную на актуализацию национально-культурного компонента. Замечательным примером служит название службы доставки суши «Сушилар». Вообще владельцы ресторанов японской кухни очень часто обыгрывают названия традиционных блюд («Суши весла», «Часть суши», «Рок-н-роллы» и т. д.), однако урбаноним «Сушилар» особенно интересен, так как в нем актуализируется поликультурный характер города.

Игра на грамматическом уровне заключается в том, что к заимствованному, но хорошо известному слову *суши* прибавляется татарский формообразующий аффикс множественного числа *-лар* (*кыш* — *кышлар* ‘зима — зимы’). Как известно, слово *суши* в русском языке не склоняется, но многими воспринимается как форма множественного числа, что объясняется как экстравербальными, так и собственно лингвистическими причинами. С одной стороны, суши очень популярны в России и, как правило, заказываются в большом количестве, а не поштучно. С другой стороны, конечное *и* в слове *суши* ассоциируется с флексией множественного числа (*книга* — *книги*). Это восприятие усиливается и за счет присоединения суффикса *-лар*.

Название «Сушилар» демонстрирует особую черту русско-татарского двуязычия, наиболее характерную для устной речи городских татар — смешение кодов. Так, татароязычные могут начать предложение на татарском языке, а закончить его на русском или наоборот; в речь могут вставляться речевые обороты или отдельные слова из другого языка⁴. Таким образом, в данном урбанониме не только актуализируется национально-культурный компонент, но и проявляется языковая рефлексия номинатора, что делает название удачным и с pragmatischenской, и с лингвистической точек зрения. Отметим, что смешение культур, характерное для Казани, находит отражение и на невербальном уровне: на логотипе заведения изображен человечек в тюбетейке — татарском национальном головном уборе.

Ономастическому пространству Казани присуща и общая тенденция к латинизации, однако широкое использование иноязычных элементов в номинации коммерческих объектов Казани («*Jam Café*», «*Bon appétite*», «*Le Buffet*», «*Balcon*», «Дримкафе», «Хаус»), как нам представляется, обусловлено и экстралингвистическими факторами: динамичным развитием города как международного спортивного и культурного центра (в Казани проводилась универсиада-2013, проходят многочисленные международные спортивные соревнования) и, как следствие, постоянно увеличивающимся потоком иностранных туристов. Таким образом, при создании коммерческих названий Казани используются не два языка, как в крупнейших российских мегаполисах, а три — русский, татарский и английский. Безусловно, в нейминге используются и другие иностранные языки, кроме английского. Определяющее значение в данном случае имеет оппозиция «свое—чужое», проявляющаяся в передаче коммерческого имени кириллической или латинской графикой.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Шмелева Т. В. Ономастикон российского города. Саарбрюккен: LAP Lambert Academic Publishing, 2014. 137 с.

² Ремчукова Е. Н., Соколова Т. П., Махиянова Л. Р. Проблемы нейминга: новые русские урбанонимы в лингвокреативном аспекте // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Краснодар, 2015. № 9. С. 328–333.

³ Амирова Р. М. Татарская эргонимия города Казани : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / Амирова Роза Мунировна. Казань, 2011. 228 с.

⁴ Шарипова Н. Х. Двуязычие в Татарстане : дис. ... д-ра фил. наук : 10.02.20. Казань, 2004. 373 с.

Zamaletdinova L. R., Remchukova E. N.

Peoples' Friendship University of Russia, Russia

THE SPECIFIC CHARACTER OF KAZAN ONOMASTICON AGAINST THE ONOMASTIC LANDSCAPE OF A RUSSIAN MEGALOPOLIS

The article deals with the specific character of Kazan commercial onomasticon (names of cafes, restaurants, shops, etc). On the one hand, the diversity of the city onomastic landscape is determined by the ethnocultural specifics of the region. On the other hand, it reflects common features of onomastic landscape in contemporary Russian megalopolis.

Keywords: onomasticon; onomastic landscape; urban name; linguistic creativity; ethnocultural component.

Иванова Галина Анатольевна

Вятский государственный университет, Россия

ivanova-kirov@mail.ru

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИНОНИМИИ

В статье рассматриваются особенности нового — коммуникативно-прагматического — подхода к изучению терминологической синонимии. Внимание уделяется условиям, способствующим нейтрализации различий в когнитивной семантике терминов и актуализации прагматического значения. Исследование осуществляется на материале лингвистической терминологии.

Ключевые слова: терминологическая синонимия, коммуникативно-прагматический подход, когнитивная семантика термина, прагматическое значение термина, лингвистическая терминология.

В рамках функционально-деятельностного подхода, сформировавшегося в языкоznании на рубеже веков, наметились новые пути изучения синонимии — от осмысления данной категории как статичной «словарной данности языка» ученые пришли к пониманию ее как процесса, как особого коммуникативно-прагматического речевого действия. Суть его заключается в переключении семантического плана когнитивного содержания знака в план прагматического значения. Синонимы при таком подходе определяются как «кореферентные (узуальные и окказиональные) обозначения с общим когнитивным и различным прагматическим значением»¹. Проблема синонимии состоит не только в установлении семантических различий между синонимами и природы этих различий, но и в выявлении условий, при которых слова могут «приглушать» различия в когнитивной семантике и переключать их в прагматический план².

Под когнитивным значением (семантикой) термина понимается передаваемая терминологическими знаками и извлекаемая из них информация о мире научных конструктов, созданных мыслью ученого-исследователя.

Рассмотрим, как происходит процесс переключения когнитивной семантики слова в план прагматического значения на материале лингвистической терминологии.

Когнитивное значение термина может проецироваться в плоскость субъективных (в единичных случаях — эмоциональных) оценок. Оценочная деятельность сознания ученого проявляется в достаточно часто встречающейся в специальных текстах терминологической рефлексии, например, в лингвистической производится оценка существующих терминов с точки зрения их соответствия нормативно-прагматическим требованиям, предъявляемым к терминологии; анализ внутренней формы

терминов и установление мотивирующего признака, положенного в основу номинации, а также вербально аргументированный выбор одной из терминологических единиц. Рефлексивы как вербализованная реакция на термин позволяют установить концептуальную ценность термина, реконструировать научно-мировоззренческие установки ученого, проследить эволюцию термина и поэтому представляют несомненный интерес. Ср.:

*Термин **концепт** в лингвистике старый и в то же время новый. Еще недавно он воспринимался как абсолютно эквивалентный термину **понятие**... В последнее время наметилось сущностное размежевание этих терминов на фоне их неисчезающей дублетности... Основа концепта сублогическая. Содержание концепта включает в себя содержание наивного понятия, но не исчerpывается им...³*

Различия между когнитивным значением лингвистических терминов могут нивелироваться под влиянием прагматической установки речи, что приводит в конечном счете к синонимизации терминов. Это наблюдается, например, в случае «нестрого» использования термина. Ср.:

*В нестрогом терминологическом смысле слово **жаргон** употребляется для обозначенияискаженной, вульгарной, неправильной речи [то же, что **арго** (см.)], но с пейоративной, уничижительной оценкой⁴.*

В приведенном выше примеренейтрализация семантических различий способствует актуализации эмоционально-оценочной информации — пейоративной, уничижительной окраски термина **жаргон**.

При акцентировании семантических различий термины не синонимизируются, а приобретают статус эквонимов — терминов одного уровня абстракции, имеющих общий гипероним. Ср.:

Жаргон и арго как два близких вида социолекта различаются соотношением интегративного и криптологического компонента своей социальной функции: в жаргоне преобладает первый (выражение принадлежности к группе), в арго — второй (языковая маскировка содержания коммуникации)⁵.

Иногда условием синонимизации лингвистических терминов является неразличение (неразграничение) их некоторыми учеными. Ср.:

*Референт... — объект внеязыковой действительности, который имеет в виду говорящий, произнося данный речевой отрезок... Недифференцированное употребление терминов **референт** и **дениотат** связано в работах некоторых исследователей с тем, что они не проводят соответственного содержательного разграничения⁶; Ряд исследователей не различает пословицы и поговорки⁷.*

Некоторые терминологические статьи содержат прагматическую информацию об «изменчивости» (варьировании) объема научного понятия (широкое и узкое понимание термина) и, соответственно, о разной степени синонимичности терминологических единиц — их тождестве при определенных условиях употребления в научной речи или гиперонимии

как разновидности синонимии (в широком ее понимании). Гиперонимия, безусловно, относится к периферийной области синонимии. Ср.:

Семья языков — совокупность родственных языков... Объем понятия *семья языков* в терминологической практике изменчив, например, *семья и группа* могут совпадать... Для семей труднообозримых и далеко расходящихся языков (например, индийских) применяются также термины *макросемья* и *филия*, которые иногда выступают как синонимы, иногда как иерархически подчиненные термины⁸; *Орфография*... — система правил написания слов. *Орфография* буквально значит правописание... Но значения слов *орфография* и *правописание* не совпадают: второе слово имеет более широкое значение, включающее пунктуацию⁹.

В отдельных случаях отмечается денотативная и сигнификативная неопределенность терминов языкоznания, способствующая расширению экстенсионала терминологического знака, а следовательно, и синонимизации соотносительных терминов, например:

Контекст... Не имея единого терминологического определения, контекст стоит в ряду с понятиями позиция, сегмент, окрестность, сочетаемость, упорядоченная последовательность, окружение¹⁰ и Сигнификат... приблизительно соответствует содержанию понятия в традиционной логике, смыслу (Г. Фрэзе), интенсионалу (Р. Карнап), значению (У. О. Куйин), концепту (А. Чёрч), означаемому (Ф. де Соссюр) и некоторым другим аналогичным терминам, обладающим, однако, специфическими коннотациями¹¹.

В последнем примере переключение семантических планов когнитивного содержания терминологических знаков связано с pragматической ориентацией научной речи, со сферой бытования термина (традиционная логика, семиотика, когнитивная лингвистика, традиционная лингвистика) и с личностью ученого-исследователя. Дифференциальные признаки когнитивного значения терминов нейтрализуются, остается только интегральный родовой признак (гиперсема).

Под влиянием внутренней формы, отражающей первоначальное представление о познаваемом объекте, термин может развивать метафорическое значение. При этом актуализируются разные признаки, положенные в основу номинации, например: *метафора забытая — окаменевшая — мёртвая — привычная* (метафора безобразная); *метафора ломаная — противоречивая — смешанная* (метафора, приводящая к объединению логически несовместимых понятий). Синонимизация терминов нейтрализует эти различия, в том числе и эмоционально-оценочное содержание. Термин сохраняет метафорическую экспрессивность и образность лишь на начальном этапе своего существования, затем они переходят в разряд коннотаций, сопутствующих основному значению термина.

Термин, как и слово общелитературного языка, связан с культурно-историческими ассоциациями¹², которые представляют еще один вид pragматической информации в его содержательной структуре. Культурно-исторические синонимы в терминологии существуют как отражение

«теоретических знаний эпохи»¹³. Ср., например, термины *семиология* (Ф. де Соссюр) и *семиотика* (Ч. С. Пирс). Термин *семиотика* первоначально применялся для формальной, логико-математической линии, а содер-жательная, предметная линия по европейской традиции именовалась *семиологией*; позднее оба названия стали употребляться как синони-мы¹⁴. Ср. также термины *космоглоттика* (существовал до 1911 года) и *интерлингвистика* (в 1911 году был предложен Ж. Мейсманом)¹⁵.

Не синонимизируются, как правило, тождественные по денотату термины, отражающие позиции разных лингвистических направлений, школ, личностные системы взглядов. Например: *дискурс* (французская лингвистическая традиция) — *функциональный стиль* (отечественная лингвистическая традиция); *архифонема* (в теории Московской фоноло-гической школы то же, что *вариант*, т. е. аллофон, встречающийся в сигнifikативно слабой позиции)¹⁶. Ср. также индивидуально-автор-ские термины: *гибридные слова* — *графические дериваты* — *визуаль-ные неологизмы* — *графические окказионализмы* — *креолизованые слова*; *флексийный способ словообразования* — *нулевая суффикса-ция* — *бессуффиксальный способ словоизводства*. Взаимозамена подобных терминологических единиц в научном тексте исключается, так как они относятся к разным терминосистемам.

Несовпадение сигнifikативных компонентов значения при раз-личии выражаемой терминами прагматической информации (принад-лежность к той или иной теории, направлению, школе) позволяют ква-лифицировать приведенные выше терминологические единицы как концептуальные синонимы (или квазисинонимы), относящиеся кperi-ферийной зоне синонимии¹⁷.

Приведенный языковой материал, позволяющий выявить прагмати-ческую составляющую терминологического значения, — свидетельство динаминости термина, нестабильности синонимических связей между соотносительными терминами, которые могут синонимизироваться в от-дельных, прагматически заданных случаях употребления. Подобные си-нонимически связанные единицы получили в специальной литературе название *прагмонимов*¹⁸.

В заключение можно сделать вывод, что терминологическая система (в том числе и терминосистема «лингвистика»), по-видимому, не пред-ставляет собой идеально организованной системы единиц, упорядо-ченных по всем параметрам. В этом отношении особенно показательна терминологическая синонимия во всех ее разнообразных проявлениях, включая зоны периферии.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Никитин М. В. Основы лингвистической теории значения. 2-е изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. С. 95.

² Там же. С. 95.

- ³ Чернейко Л. О. Лингвофилософский анализ абстрактного имени. 2-е изд., перераб. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. С. 238–239.
- ⁴ Русский язык: Энциклопедия. 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. Ю. С. Кацурова. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. Репр. изд. С. 129–130.
- ⁵ Васильева Н. В., Виноградов В. А., Шахнарович А. М. Краткий словарь лингвистических терминов. М.: Высшая школа, 1995. С. 38.
- ⁶ Русский язык: Энциклопедия... С. 410.
- ⁷ Там же. С. 347.
- ⁸ Там же. С. 462.
- ⁹ Касаткин Л. Л., Клобуков Е. В., Лекант П. А. Краткий справочник по современному русскому языку. 2-е изд., испр. и доп. / под ред. П. А. Леканта. М.: Высшая школа, 1995. С. 140.
- ¹⁰ Русский язык: Энциклопедия. 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. Ю. С. Кацурова. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. Репр. изд. С. 198.
- ¹¹ Там же. С. 463.
- ¹² Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. С. 53–56.
- ¹³ Слюсарева Н. А. О типах терминов (на материале грамматики) // Вопросы языкоznания. 1983. № 3. С. 21.
- ¹⁴ Языкоzнание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е (репринтное) изд. «Лингвистического энциклопедического словаря». М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 441.
- ¹⁵ Там же. С. 196.
- ¹⁶ Васильева Н. В., Виноградов В. А., Шахнарович А. М. Указ. соч. С. 17.
- ¹⁷ Иванова Г. А. О семантической эквивалентности терминологических единиц (на материале метаязыка лингвистики) // Терминология и знание. Материалы II Международного симпозиума (Москва, 21–22 мая 2010 г.) / отв. ред. докт. филол. наук С. Д. Шелов. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2010. С. 188–189.
- ¹⁸ Никитин М. В. Основы лингвистической теории значения. 2-е изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. С. 94.

Ivanova G. A.

Vyatka State University, Russia

TERMINOLOGICAL SYNONYMY: COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC APPROACH

The article is devoted to the specifics of new communicative and pragmatic approach to synonymous terminological words study. Special attention is paid to the conditions of neutralization of cognitive differences of terms' semantics and actualization of their pragmatic meanings. The material of the research was taken from linguistic terminology.

Keywords: terminological synonymy; communicative-pragmatic trend; cognitive semantics of terms; pragmatic meaning of terms; terminology of linguistics.

Ильин Дмитрий Юрьевич

Волгоградский государственный университет, Россия

dilyin99@mail.ru

ПОЛЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА ТОПОНИМОВ

В статье рассматривается проблема формирования регионального топонимикона на материале географических названий Волгоградской области. Предлагается полевой подход к характеристике функционально-семантического единства языковых единиц на разных синхронных срезах периода XX — начала XXI в. в развитии русского литературного языка, учитывающий системные связи проприальной лексики в рамках отдельных сегментов структуры моделируемого поля.

Ключевые слова: ономастика, топонимика, полевое единство, ядерная сфера, периферия.

Массив топонимических единиц, зафиксированный в коммуникативном пространстве региона, интерпретируется как региональный топонимикон, дефинируемый следующим образом: «совокупность лексем, которые используются для наименования географических объектов, расположенных на данной территории, и, отражая особенности конкретной местности, обладают своеобразным семантико-смысловым потенциалом, реализуемым в процессе функционирования»¹.

В целях сопоставления разноуровневых свойств онимов, нашедших отражение в публикациях областных газет «Сталинградская правда» (далее — СП с указанием даты издания) и «Волгоградская правда» (далее — ВП с указанием даты издания), сформированные с учетом тематических групп «административно-территориальные единицы, города и другие населенные пункты», «водные пространства, водоемы», «рельеф местности, природные образования» единства топонимов рассматриваются как иерархически организованные сегментные структуры, элементы которых различаются на функционально-семантическом уровне в плане содержания и выражения в рассматриваемых текстах. Термин «сегмент» экстраполирует сущностные признаки иерархически организованных единств топонимических единиц, коррелирующих с названными тематическими группами проприативов; данные признаки обусловлены функционально-семантическими особенностями анализируемой лексики.

При обосновании способа существования объекта по типу поля методологически важными признаются выделенные Н. А. Тупиковой «параметры специализированность, регулярность, частотность употребления единиц, когда речь идет о представленности в нем доминантных

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15–14–34001
«Лингвистическая и транслятологическая логистика многоязычного Интернет-портала:
региональный путеводитель к координатах глобализации
(Волгоград и Волгоградская область)»

явлений, переходных зон с разной степенью удаленности от ядра (центра) и о наличии сфер, имеющих нечетко обозначенные границы, предопределяющие эффект атракции, то есть включение новых элементов в данное пространство»².

Анализ фактического материала позволяет утверждать, что словоупотребления топонимов как элементы сегментных структур полевых единства, моделируемых на основе общего семантического признака ‘географическое наименование пространства (его части, участка) как единичного объекта’ на выделяемых синхронных срезах конца XIX — начала XX века, середины XX века, конца XX — начала XXI века, могут отличаться специализированностью / неспециализированностью для выражения какого-либо инвариантного семантического признака, частотностью, регулярностью использования, семантико-прагматическим потенциалом, ассоциативным объемом названия.

Наиболее специализированными, регулярно представленными в газетных текстах и частотными при выражении общего семантического признака являются конституенты поля — словоупотребления имен собственных *Царицын*, *Сталинград*, *Волгоград*, которые входят в вершинную часть сегментной структуры с инвариантным семантическим признаком ‘пространство, предназначенное для проживания людей’, проприативов *Волга*, *Дон*, включаемых в вершинную часть сегмента при выражении инвариантного семантического признака ‘пространство, заполненное водой’, словоупотребления онимов *Дар-гора*, *Мамаев бугор*, *Мамаев курган*, объединенные инвариантным семантическим признаком ‘пространство (части) земной поверхности’.

В массиве фактов, соотносимых с синхронным срезом конца XIX — начала XX века к ядерной сфере полевого единства, формируемой элементами вершинных частей соответствующих сегментов, относятся конституенты, представленные словоупотреблениями топонимов *Царицын*, *Волга*, *Дар-гора*.

Следует отметить специфику состава ядерных средств, которые представлены элементами вершинной части сегментной структуры с инвариантным семантическим признаком ‘пространство, предназначенное для проживания людей’. Словоупотребления языковых единиц *Царицын*, *Сталинград*, *Волгоград* являются обозначениями одного и того же географического объекта — административного центра, который играл и играет важную пространственно-организующую роль, обладает особой культурно-исторической и социально-экономической значимостью в регионе. Случай использования названных онимов как ядерных средств наблюдаются в массиве фактов на разных синхронных срезах вне зависимости от наименования данного населенного пункта, например:

Царицын — Сталинград — Волгоград — это гордость страны, это всегда победа, это постоянное чувство любви к своей Родине (ВП, 08.05.2005).

В приведенном контексте топонимические единицы *Царицын*, *Сталинград*, *Волгоград* реализуют свойства, присущие ядерным конституентам полевого единства независимо от времени переименования географического объекта.

В материале, репрезентирующем функциональные особенности про-приативов на синхронном срезе середины XX в., состав ядра расширяется за счет пополнения вершинных частей сегментов элементами, объединенными инвариантными семантическими признаками ‘пространство, заполненное водой’ и ‘пространство (части) земной поверхности’.

При анализе внутрисегментных иерархических отношений на разных синхронных срезах выявлено, что состав элементов, структурирующих ядерную сферу полевого единства, пополняется за счет увеличения количества употреблений топонимов *Волга* и *Дон*, что отражают газетные тексты. Регулярно выступая специализированным средством выражения общего семантического признака, эти языковые единицы реализуют в печатных публикациях большой семантико-прагматический потенциал и значительный ассоциативный объем названия. Эта способность названных онимов к разнообразному стилистическому использованию обусловлена комплексом факторов экстралингвистического и собственно лингвистического порядка; основным механизмом, индуцирующим расширение семантического объема топонимов *Волга* и *Дон*, является перегруппировка сем в семантической структуре слов под влиянием контекстуальных условий, что определяет разнообразие выражаемых значений и доминирующих функций, возникновение новых образно-переносных, символических и концептуальных смыслов в газетной публицистике с целью характеристики чего-либо в идеологически ориентированных контекстах, например:

И именно тогда, в те тяжелые дни обороны Сталинграда, появилась крылатая фраза, ставшая известной всему миру и прозвучавшая великой клятвой: «За Волгой нет для нас земли!» (СП, 01.02.1950); Дон — это наша родина, борьбу за свободу которой ведут доблестные советские войска (СП, 26.07.1942).

В процессе сопоставления материала, соотносимого с синхронными срезами конца XIX — начала XX в. и середины XX в., обнаруживаются также изменения в составе ядерных элементов, которые представлены в вершинной части сегментной структуры с инвариантным семантическим признаком ‘пространство (части) земной поверхности’. Так, если в дореволюционных текстах ядерными выступали словоупотребления проприатива *Дар-гора* как элементы вершинной части соответствующего сегмента, то в публикациях «Сталинградской правды» частотность топонима снижается; его использование наблюдается для обозначения по преимуществу не столько особенностей рельефа местности, сколько территории, на которой проживает население, например:

Здание кинотеатра на Дар-горе должен возвести горремстройтрест
(СП, 14.06.1950).

Это свидетельствует о том, что оним утрачивает свойства ядерного средства как наиболее регулярного и частотного, специализированного для выражения общего семантического признака. Причиной данного явления является уменьшение пространственно-организующей значимости географического объекта в регионе. В лингвистическом плане следует говорить о перестройке элементов, структурирующих данную часть полевого единства: совокупность употреблений лексемы *Дар-гора* на данном синхронном срезе можно отнести не к ядру, а к сфере ближней периферии; под воздействием топоэфектора, интерпретируемого как «комплексный механизм, индуцирующий возникновение и определяющий направление данных изменений, основной и/или дополнительный фактор (экстралингвистического, собственно лингвистического порядка), способствующий активному/пассивному употреблению топонимических единиц в газетных текстах, актуализации, усилинию либо затуханию семантического признака в значении проприатива, обуславливающий изменение структуры онима, функционирование двойных названий, в том числе в случаях переименования географического объекта, и др.»³, происходит снижение активности, затухание признаков, свойственных ониму как ядерному средству, что обусловливает сужение семантического объема и функций топонима в газетных текстах, использование лексической единицы как периферийного средства.

Функционально-семантические изменения в составе элементов, объединенных инвариантным семантическим признаком ‘пространство (части) земной поверхности’, на синхронном срезе середины XX в. выявляются при сопоставлении роли языковых единиц в формировании внутрисегментных иерархических отношений. Это связано в первую очередь с употреблениями наименования *Мамаев бугор — Мамаев курган*. В газетных текстах 1940–1950-х гг. круг ядерных конституентов значительно пополняется словоупотреблениями языковых единиц после переименования географического объекта. В текстах «Сталинградской правды» использование проприатива с апеллятивом *бугор* встречается реже, чем в середине 40-х гг. XX в. с апеллятивом *курган*; при этом название *Мамаев бугор* зафиксировано как специализированное средство обозначение возвышенности, рельефа местности, а оним *Мамаев курган* расширяет семантический объем в газетных текстах, выступая средством выражения патетически-публицистического содержания в публицистике, ср.:

Паром стал почти неподвижной целью, и немецкие танки, столпившиеся на Мамаевом бугре, начали обстреливать его (СП, 01.10.1944); — *На Мамаевом кургане разгорелось самое великое сражение Великой Отечественной войны, в результате которого враг был повержен непобедимой Красной Армией* (СП, 01.02.1950).

Перегруппировка сем отмечается при появлении контекстуальных коннотаций и обуславливает образное использование онима, формирование концептуальных смыслов в газетных публикациях, что особенно ярко проявляется в текстах 50-х гг. XX в., когда битва на Мамаевом кургане стала осмысливаться как поворотный момент в Великой Отечественной войне, а топоним стал использоваться в стилистически окрашенных контекстах:

Я смотрю на Сталинград с высоты знаменитого Мамаева кургана, той самой «господствующей высоты», о которой в свое время часто упоминалось в сообщениях Совинформбюро (СП, 01.02.1950).

Расширение семантического объема топонима, способствующее пополнению состава ядерных конституентов функционально-семантического поля, активизация социально-оценочных употреблений проприатива в газетных текстах свидетельствуют о внутрисегментных изменениях и динамических процессах в региональном топонимиконе.

Изменения в семантике языковых единиц, отраженных в газетных текстах, определяют динамические процессы в региональной топонимике, которые выявляются при сопоставлении функционально-семантических свойств ядерных средств выражения общего семантического признака полевых структур, моделируемых на разных синхронных срезах периода конца XIX — начала XXI в. Несмотря на то что конституенты ядерной сферы последовательно и регулярно выступают в прямых и переносных значениях, сопоставление массивов фактов дает возможность говорить о пополнении состава ядра словоупотреблениями топонимов с инвариантными семантическими признаками ‘пространство, предназначеннное для проживания людей’, ‘пространство, заполненное водой’ и ‘пространство (части) земной поверхности’ за счет переносных значений, наблюдаемых в середине XX в., что отражено в текстах «Сталинградской правды». Это в свою очередь обуславливает динамический процесс расширения семантического объема онимов в определенных контекстуальных условиях, при появлении образных, символических и концептуальных смыслов (в частности, при использовании топонимов *Сталинград*, *Волгоград*, *Мамаев курган*), выражении характеризующей и идеологической функций имен собственных. Динамика проявляется и в усилении роли регионального топонимикона как стилистического ресурса газетной публицистики.

Сопоставительная характеристика ядерных средств в массиве фактов, соотносимых с синхронными срезами конца XIX — начала XX в. и середины XX в., дает основания говорить о сужении семантического объема топонимических единиц в контексте (в частности, *Дар-гора*), что ведет к ослаблению функциональной значимости онима, например, когда факторы экстралингвистического порядка сопряжены с сохранением спектра реализуемых в текстах значений и функций, в которых

выступают языковые единицы, с уменьшением частотности топонима. Это наблюдается в той части ядерной сферы, где совокупность элементов объединяется инвариантным семантическим признаком ‘*пространство (части) земной поверхности*’.

Динамические процессы в региональной топонимике находят проявление в ядерной сфере полевых единств, моделируемых на синхронных срезах середины XIX в. и конца XX — начала XXI в. Это обнаруживается в массиве фактов, извлеченных из газет «Сталинградская правда» и «Волгоградская правда». Несмотря на то что конституенты ядерной сферы последовательно и регулярно выступают в прямых и переносных значениях, сопоставление массивов фактов дает возможность говорить о пополнении состава ядра словоупотреблениями топонимов с инвариантными семантическими признаками ‘*пространство, предназначенное для проживания людей*’ и ‘*пространство (части) земной поверхности*’ за счет переносного использования в контекстах. Это обуславливает динамический процесс расширения семантического объема имен собственных, появления образных, символических и концептуальных смыслов и проявляется в стилистически окрашенных, идеологически ориентированных высказываниях, что свидетельствует о возрастании роли регионального топонимикона как социально-оценочного, экспрессивного средства публицистики. Названный процесс связан с перераспределением активности прямых и переносных значений в газетных текстах конца XX — начала XXI вв.

Проведенный анализ позволил сделать следующие выводы. Ядерные конституенты функционально-семантического поля топонимов в плане содержания характеризуются наибольшей специализированностью для выражения общего семантического признака ‘*географическое наименование пространства (его части, участка) как единичного объекта*’, частотностью употребления и регулярностью использования в разновременных газетных публикациях, последовательной реализацией спектра функций имени собственного. В плане выражения ядро образуют вершинные части сегментов. Динамические процессы в региональной топонимике, выявляемые при сопоставлении сегментных структур полевых единств, моделируемых на разных синхронных срезах периода конца XIX — начала XXI в. в развитии русского литературного языка, формируются под влиянием функционально-семантических изменений и включают прослеживаемые в ядерной сфере расширение, сужение семантического объема топонимических единиц, появление контекстуальных значений и концептуальных смыслов при употреблении, перераспределение активности прямых и переносных значений топонимов, их функциональной значимости в разновременных газетных текстах под воздействием топоэфектора как механизма, индуцирующего возникновение и определяющего направление данных изменений. Наблю-

дается усиление роли регионального топонимикона в качестве стилистического ресурса и топонимической лексики как социально-оценочного средства газетной публицистики.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ильин Д. Ю. Топонимическая лексика в текстах региональных газет конца XIX — начала XXI века: динамические процессы. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2012. С. 64.

² Тупикова Н. А. О полевом функционально-семантическом исследовании русского глагола // Вестник ВолГУ. Сер. 2, Языкоzнание. 2013. № 3 (19). С. 21.

³ Ильин Д. Ю. Указ. соч. С. 302.

Ilyin D. Yu.

Volgograd State University, Russia

FIELD ORGANIZATION OF FUNCTIONAL AND SEMANTIC UNITY OF TOponyms

The article presents an issue of a regional toponymic system formation on the basis of geographic names of Volgograd region. A field-like approach to a language unit system development is used to bring to light functional and semantic unity of Russian language units as belonging to different synchronic levels (period from the 20 to the beginning of 21st century). In the frame of a certain segment of a field model proper names are presented as a subsystem.

Keywords: onomastics; toponymy; unity field; nuclear field; the periphery.

Ицкович Татьяна Викторовна

Уральский федеральный университет, Россия

Tatiana.Itckovich@urfu.ru

РАЗГОВОРНЫЙ СЕГМЕНТ В СОВРЕМЕННОМ РЕЛИГИОЗНОМ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Исследование посвящено функционированию религиозного сегмента в современном православном интернет-пространстве. Отмечается смешение высоких и низких языковых средств разных стилей (жаргонизмы, церковнославянismы), использование средств, характерных для разговорной речи (диминутивы). Общение в православной группе в социальных сетях отличается большой свободой в выборе темы для обсуждения, в то же время используются жанры, отличающие религиозную коммуникацию в целом, например, молитва.

Ключевые слова: разговорная речь, религиозная коммуникация, диалог, полилог, православное интернет-пространство.

Сегодня объектом изучения в различных областях гуманитарного знания становится религиозная сфера общественного сознания. В лингвистике начинается исследование языка религиозной коммуникации, выдвигается и обосновывается идея существования религиозного стиля¹, дополняющего существующую парадигму функциональных стилей русского литературного языка, происходит описание некоторых жанров².

Описание разговорного сегмента в православном интернет-пространстве заслуживает специального анализа. В наши дни различные формы религиозной коммуникации широко представлены в Интернете (официальные сайты приходов, сайты священнослужителей, сайты православных СМИ и др.). Одна из активно функционирующих форм религиозной коммуникации — группа православного прихода в социальных сетях. Рассмотрим особенности разговорной речи на примере текстов, размещенных в открытой официальной группе на Facebook «Приход храма Свт. Иннокентия Московского». Коммуниканты — это воцерковленные образованные люди, имеющие одно или несколько высших образований, активные пользователи Интернета. Они составляют сравнительно небольшую часть прихожан храма (в группе зарегистрировано 47 человек, в то время как прихожанами являются более 400 человек).

Обратим внимание, что православные члены группы выступают под собственными именами, написанными в основном на кириллице (40 человек из 47), латиница используется существенно реже (8 человек из 47). Имена указываются членами группы в полной форме, не употребляются уменьшительные формы и иносказательныеники.

Обратимся к полилогам с целью выявления черт, характерных для разговорной речи.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант 15–04–00239 а
«Национальные базовые ценности и их отражение в коммуникативном пространстве
провинциального города: традиции и динамика»

Характерная черта разговорной коммуникации — наличие пресуппозиций, понятной участникам диалога. Так, в следующем диалоге пресуппозицию составляет общее знание о том, что храм освящен во имя митр. Иннокентия Московского, чей праздник отмечается 13 апреля, на следующий день после Пасхи, отмечаемой в 2015 году 12 апреля.

Ответом на интенцию автора первой реплики, заявленную имплицитно и прочитываемую только в последней фразе материала *Святитель Иннокентий, митрополит Московский моли Бога за нас † является Да, с Престольным!)* и замыкается диалог 3-й репликой *Христос Воскресе +*

1-я реплика. Степан Хомутецкий

Wall | VK

vk.com Степан Степанов

31 марта по старому стилю / 13 апреля по новому стилю
понедельник

Светлая седмица — сплошная. Понедельник Светлой седмицы. Сщмч. Ипатия, еп. Гангрского (ок. 326). Свт. Ионы, митр. Московского и всея России, чудотворца (1461).

Прп. Ипатия целебника, Печерского, в Дальных пещерах (XIV). Прп. Аполлония Египетского (IV). Сщмч. Авды, еп. Персидского, и Вениамина диакона (418–424). Прп. Ипатия, игумена Руфианского (ок. 446).

Сщмч. Иоанна Блюmovича пресвитера (1938).

Деян., 2 зач., I, 12–17, 21–26. Ин., 2 зач., I, 18–28.

+++++
Свт. Иннокентия, митр. Московского (1879).

X R I C T O C _ B O C K R E C E +

<http://propovednik2100.ru/3d/>

*Святитель Иннокентий, митрополит Московский
моли Бога за нас †*

2-я реплика. Олег Матвеев Да, с Престольным!)

3-я реплика. Степан Хомутецкий Христос Воскресе +

Ответом в диалоге на реплику-стимул может являться призыв к соборной молитве, как это происходит в следующем тексте. 1-я реплика посвящена священнику этого храма протоиерею Владимиру Зайцеву. 2-я реплика — призыв к молитве, соединенный со ссылкой на антиамериканский материал. Для реплики 2 характерны, с одной стороны, использование клише, свойственных православному сообществу, церковнославянлизмов, книжной лексики: *Смиренно, братия и сестры, воспримем Указ Владыки, будем молиться об укреплении сил о. Владимира и о возвращении его к нам.* С другой стороны, как только автор переходит к следующей теме, что показывает ее оформление в отдельное предложение, начинающееся с противительного союза *а*, возникает ирония *откровения вот этого «джентльмена»*, использование фразеологизма *A на ус, между тем, намотаем.*

1-я реплика. василий андриянов

<https://www.facebook.com/VadimAver/posts/434607563368452...>

Протоиерей Владимира Зайцева, призывающего «быть фашистскую мразью» на Украине, отстранили от...

2-я реплика. Юрий Бродский Смирено, братия и сестры, воспримем Указ Владыки, будем молиться об укреплении сил о. Владимира и о возвращении его к нам. А на ус, между тем, намотаем откровения вот этого «дженельмена»: <https://www.youtube.com/watch?v=pLeV1DsIOXo#t=417> Пресс-релиз Дж.Фридмана Для внутреннего американского пользования youtube.com

Ответ на реплику-стимул не только призыв к молитве, но и сама молитва, в которой соединены типичные для жанра молитвы обороты и характерный для разговорной речи диминутив (3-я реплика). 2-я реплика представляет собой разговорное выражение эмоций: *вот это да...*

1-я реплика. Иннокентий Шерemet *Кое-кому его напутствие не понравилось*

2-я реплика. Наталья Иванина *вот это да...*

3-я реплика. Юрий Бродский Укрепи, Господи, силы о. Владимира смиренно перенести дарованную ему Тобою скорбь! Две седмицы будем молить Тебя об этом и о возвращении батюшки в наш храм!

Использование диминутивов — характерная черта разговорной речи верующих, в полной мере проявляемая в сети Интернет. Так, в следующем диалоге одна из реплик содержит сразу несколько диминутивов, функция которых — снижение образа сектанта: Наталья Иванина *самое интересное, что к изучению Библии меня подвигли именно свидетели Иеговы... Знакомые тётины одно время активно меня обрабатывали, эти журнальчики носили. Я и начала Библию читать. И пришла в православие))*) Благодарность сектантам за то, что пришла к истинной вере, снижается благодаря использованию диминутивов.

1-я реплика. Олег Матвеев

Это хорошо

Брошюры «Свидетелей Иеговы» теперь признаны экстремистскими и на Алтае

Центральный районный суд города Барнаула признал экстремистскими материалами четыре вида брошюр тоталитарной секты «Свидетели Иеговы»....

pravoslavie.fm

2-я реплика. Наталья Иванина *самое интересное, что к изучению Библии меня подвигли именно свидетели Иеговы... Знакомые тётины одно время активно меня обрабатывали, эти журнальчики носили. Я и начала Библию читать. И пришла в православие))*

3-я реплика. Олег Матвеев. *Да, знакомо. И слава Богу, что дальше листовок-комиксов тогда не пошло. Но, надо заметить, что уровень их полиграфии раздатки в 90-х был намного лучше чем в русской церкви, и это еще раз подтверждает то, что их основательно спонсируют.*

Отдельно стоит сказать о том, как в интернет-пространстве эксплицированы этикетная ситуация поздравления. Поздравление прихожанина со значимым для него событием светской жизни (получение премии,

например) включает в себя оценку *Заслуженно! Это круто!*, которая может быть выражена как нейтральным словом, так и жаргонизмом; не-посредственно поздравление, в котором для выражения эмоций используются как восклицательные знаки, строчные буквы, так и смайлики *Поздравляю!!! ПОЗДРАВЛЯЮ!!!!!!!!!!!!!! Поздравляю!))*

1-я реплика. Олег Матвеев

Поздравляем!

<http://apelcin.ru/.../69520-vladimir-kravcev-stal-pochetnym-c...>

Владимир Кравцев стал Почетным членом РАХ «apelcin.ru — ИА «Апельсин»: новости культуры, науки,...

2-я реплика. Владимир Власов *Заслуженно! Мы все поздравляем и ждем новых творческих удач!*

3-я реплика. Юрий Бродский *Поздравляю!!! Новых творческих успехов!!!*

4-я реплика. Глеб Вильнянский *Это круто! Володя! Поздравляю!))*

5-я реплика. Наталья Смирнова *ПОЗДРАВЛЯЮ!!!!!!!!!!!!!!*

Молитва как реплика-реакция часто возникает в религиозной коммуникации. Поводом могут быть самые различные события. Проанализируем следующий полилог: 1-я реплика — сообщение факта, который не может оставить равнодушным православное сообщество, которое представляет единое тело Церкви. Помочь страдающим можно молитвой. 2-я реплика — каноническая молитва, 3-я реплика — личная молитва, в которой сочетаются церковнославянизмы и диминутивы как черта разговорной речи.

1-я реплика. Олег Матвеев

В женский монастырь «Живоносный источник» на Хмельниччине пожаловал «Правый сектор». Просим...

Сегодня, 7 февраля, во время Литургии в женский монастырь иконы Пресвятой Богородицы «Живоносный источник» в селе Завалийки, Хмельницкой области приехали представители «Правого сектора» и требовали разговора с настоятельницей обители — игуменией Иоасафой. pravlife.org

2-я реплика. Юрий Бродский *Спаси, Господи, люди Твоя и благослови до-
стояние Твое, победы православным христианам на сопротивных даря
и Твое сохраняя Крестом Твоим жительство!*

3-я реплика. Владимир Власов *Матушка Богородица! Защищи обитель
Твою от фашистских бесов и дай вразумление, силы и мужества православ-
ному украинскому народу покаяться, «причаститься» уже пролитой кровью
своих братьев и сестер, своих родителей и детей — вернуться к Вере и Любви,
прозреть от бесовских наваждений и вернуться в единство Русского мира!*

Соединение церковнославянизмов и современной заимствованной терминологии, а также учительная тональность — характерная черта православной коммуникации в Сети. Отбор тем для высказываний характеризуется актуальностью, дискуссионностью, широтой и многообразием.

Интерпретация отобранных для дискуссий и диалогов тем опирается на православное мировоззрение, отсюда стремление к кооперации, сотрудничеству, доброжелательное отношение к человеку в целом, отсутствие фактов речевой агрессии.

В речи отправителей смешиваются языковые средства разных «вображаемых сообществ»: церковнославянизмы, высокая, книжная лексика и сниженная лексика, жаргонизмы, заимствования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Крылова О. А. Существует ли церковно-религиозный (церковно-проповеднический) функциональный стиль в современном русском литературном языке? // Культурно-речевая ситуация в современной России. Вопросы теории и образовательных технологий: Тез. докл. Екатеринбург: Издательство УрГУ, 2000. С. 107–117; Крысин Л. П. Религиозно-проповеднический стиль и его место в функционально-стилистической парадигме современного русского литературного языка // Поэтика. Стилистика. Язык и культура / памяти Т. Г. Винокур. М., 1996. С. 135–138.

² Прохватилова О. А. Православная проповедь и молитва как феномен современной звучащей речи. Волгоград: Изд-во Волгоградского гос. ун-та, 1999. 364 с.

Itskovich T. V.

Ural Federal University named after first President of Russia B. N. Yeltsyn, Russia

COLLOQUIAL SEGMENT IN MODERN RELIGIOUS INTERNET SPACE

The article is devoted to functioning of religious segment in modern orthodox Internet space, demonstrating the mixture of high and low language means of different styles (jargons, Church Slavonic elements), use of the means characteristic for informal conversation (diminutives). A communion in the orthodox group in social networks is characterized by greater freedom in choosing topics for discussion, at the same time, genres are used that distinguish religious communication in general, for example, prayer.

Keywords: spoken language; religious communication; dialogue; polylogue; Orthodox Internet space.

Ичкинеева Дилара Ахметовна

Башкирский государственный университет, Россия

dilaraichkineeva@gmail.com

СЕМАНТИЧЕСКОЕ КАРТИРОВАНИЕ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

В статье рассматриваются особенности использования метода семантического картирования текста в аспекте обучения интерпретации русскоязычного текста. Описана методология проведения семантического картирования, построена графосемантическая модель одной из реакций-интерпретаций. В результате проведенного исследования делается вывод о том, что метод может быть использован в обучении информационной обработке письменных текстов, при этом представляется возможным выделить стратегии аналитической работы с текстом.

Ключевые слова: текст, микротема, семантическое картирование текста, членение, стратегии.

Обучение интерпретации художественного текста является одной из основных задач филологического образования¹. При этом как дедуктивный подход, основанный на предварительном введении и закреплении теоретических положений о макро- и микролингвистических художественно-стилистических явлениях в упражнениях, вслед за чем производится собственно анализ текста, так и индуктивный, предполагающий фокусирование на текстах, которые рассматриваются как самоподобные формально-содержательные комплексы с определенной коммуникативной задачей², не предполагают осуществление анализа текста с точки зрения его членения сегментации и не учитывают индивидуальных особенностей осуществления аналитической деятельности с текстом. Между тем рассмотрение интерпретации текста в качестве аналитической деятельности может предполагать сегментацию содержащейся в тексте информации на подобные смысловые блоки и рассмотрение способов их связи.

Полагаем, что осуществить подобный анализ возможно при реализации метода семантического картирования текста, предполагающего проведение психолингвистического эксперимента и последующую обработку полученных данных. По методике семантического картирования текста был проведен эксперимент с 21 текстом³.

В ходе психолингвистического эксперимента перед информантами ставились задачи:

- 1) прочитать текст, определить его тему;
- 2) выделить микротемы текста и назвать их;
- 3) к каждой микротеме выписать слова, представляющие ее в тексте;
- 4) подчеркнуть в тексте слова, наиболее значимые для его понимания (ключевые слова).

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15–34–01299

Количество групп и слов в группах полагалось произвольным. Время проведения эксперимента не ограничивалось.

Реципиентами выступали студенты-филологи 1–5-го курсов. Необходимое количество реципиентов было установлено эмпирически и составляло 40–50 человек. Информантам в группе предоставлялся один текст, с которым они работали индивидуально.

Таким образом, информанты-филологи работали с текстом, предложенным исследователем, определяя в нем тему и микротемы, каждая из которых затем выступала наименованием лексико-семантической группы составляющих ее лексем. То есть, после того как информант выделил микротемы, производилось распределение слов данного текста по найденным группам (количество слов, которые реципиент использует в данном процессе, произвольно).

Выбор студентов-филологов в качестве информантов не случаен, так как данный эксперимент принципиально отличается от многих других тем, что реципиенты должны иметь навыки анализа текста и применять их при выполнении задания⁴. Реакции, полученные в результате проведения эксперимента, рассматривались в качестве интерпретации текста. Реципиенты в ходе эксперимента включались в «аналитическую исследовательскую деятельность, направленную на структурирование содержательно-смыслового пространства текста»⁵. Выполняя задания эксперимента, они выстраивают определенную иерархию семантического пространства текста, соотнося микротемы с темой (высший уровень), другими микротемами (средний уровень) и составляющими эту микротему словами (поверхностный уровень). Таким образом, в каждой реакции содержится сформулированная информантом тема текста и список микротем (названия микротем также формулируются информантами). Каждая из микротем представляет собой принцип объединения лексико-семантической группы.

Метод семантического картирования текста позволяет эксплицировать семантические связи между всеми лексемами текста и представить его семантическое пространство как связное и иерархичное целое. В то же время метод имеет и другое приложение. Выделение информантом микротем демонстрирует степень членения им семантического пространства текста. Так, выполняя одно и то же задание с одним и тем же текстом, один испытуемый выделяет две микротемы, другой — десять микротем, то есть один информант членит семантическое пространство на две части (субцельности), другой — на десять частей (субцельностей).

Рассмотрим сказанное на примере материала текста Л. Енгибарова «Кабачок Старость».

КАБАЧОК СТАРОСТЬ

В конце длинной дороги Жизни есть маленький кабачок Старость. Там приятно попивать сухое вино, вытянув усталые ноги к каминной решётке.

Сюда часто забегают пропустить свой первый стаканчик и набраться мудрости те, у кого вся дорога впереди. И надо следить за собой и не хватить

лишнего, и чтобы не наболтать им чего — про ветер и бури, а то они, чего доброго, не выйдут отсюда.

Как смешно они сейчас петушатся, не зная, что дорога до этого кабачка страшна, порой опасна.

А им сейчас всё нипочём.

Так думали старики, что сидели в кабачке, согревая кости, ожидая, когда придёт дремота и можно будет снова и снова хоть в мечтах — отправляться в дорогу.

Полагаем, что членение семантического пространства текста осуществляется с использованием аналитической и синтетической стратегий. Под стратегией мы понимаем использование определенного набора методов и приемов для осуществления какой-либо деятельности.

В ходе эксперимента в данном тексте наблюдался весьма значительный разброс количества выделенных микротем (от 2 до 9). Для нас же интересны данные, которые в наиболее заостренной форме отражают проявления дискретизации / континуализации, то есть «полярные» случаи⁴.

Для того чтобы определить, какие реакции являются «полярными», было подсчитано среднее количество микротем и стандартное отклонение. Проявлениями определённой стратегии членения считались показатели, превышающие следующее значение: среднее количество микротем ± стандартное отклонение. Таким образом, «полярными» случаями для текста «Кабачок Старость» 2, 3 микротемы (характерны для синтетической стратегии членения текста) и 7, 8, 9 микротем (характерны для аналитической стратегии членения текста).

Рассмотрим реакции, относящиеся к проявлениям «чистого» аналитизма и синтетизма.

1. Пример реакции с использованием синтетической стратегии. Информант Ш. З. выделил следующие микротемы:

- 1) *Кабачок Старость* (длинная дорога жизни, маленький кабачок старость);
- 2) *Te, у кого вся дорога впереди* (свой первый стаканчик, набраться мудрости, у кого вся дорога впереди).
- 3) *Дорога до кабачка* (дорога до этого кабачка страшна, порой опасна).

В приведённой реакции информанта курсивом выделены названия микротем, в скобках — слова, репрезентирующие микротему в тексте.

В данной реакции информант выделяет микротемы *Кабачок Старость*, *Te, у кого вся дорога впереди*, *Дорога до кабачка*. При этом информант членит всё семантическое пространство текста на два противоположных смысловых блока: мир тех, «у кого вся дорога впереди, и мир «обитателей кабачка». Соединяются эти «миры» посредством третьей микротемы (*Дорога до кабачка*). При этом на уровне физического пространства текста данные микротемы никак не пересекаются: микротемы локализуются в определенных участках текста и слова, репрезентирующие микротемы, практически не повторяются. Показательным является то, что информант в данной микротеме выделил слова, образующие фразы и целые предложения в тексте (*дорога до этого кабачка страшна, порой опасна*).

2. Пример реакции с использованием аналитической стратегии. Информант Ш. М. выделил следующие микротемы:

- 1) Конец жизни (в конце дороги Жизни, они не выйдут отсюда, дорога до кабачка страшна и опасна);
- 2) Одиночество (старики, и можно будет в мечтах отправляться в дорогу);
- 3) Смерть (конец жизни, вся дорога впереди);
- 4) Путешествие (дорога до кабачка, пропускают стаканчик);
- 5) Удовольствие (приятно, согревая кости, мудрость);
- 6) Алкоголизм (вино, первый стаканчик, не хватить лишнего);
- 7) Отдых (вытянув усталые ноги к каминной решетке, сидели, согревая кости);
- 8) Опасность (не хватить лишнего, не наболтать чего, а то они не выйдут отсюда, дорога страшна, опасна);
- 9) Работа (усталые, сидели, согревая кости).

Данная реакция информанта-аналитика представляет собой пример более дробного членения семантического пространства текста, и, соответственно, более сложную его интерпретацию. Можно заметить, что слова и даже фразы, представляющие микротемы, повторяются в разных микротемах, тем самым связывают смысловые блоки текста в процессе его членения. Благодаря наличию повторов в информационной системе «Semograph»⁶ была построена графосемантическая модель реакции информанта-аналитика (рис.).

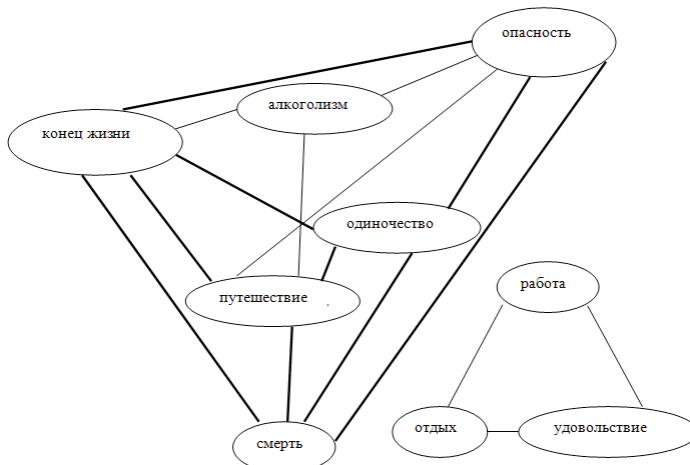


Рис. Графосемантическая модель реакции информанта, использующего аналитическую стратегию.

Примечание: В данной модели линиями обозначены связи между микротемами, при этом жирными линиями обозначены сильные связи. Сила связи определялась на основе частотности повторов слов в нескольких микротемах.

На рисунке видно, что в процессе членения текста информант-аналитик связывает практически все выделенные им смысловые блоки (у каждого компонента модели наблюдается по 4–5 связей с другими элементами), в связи с чем представляется затруднительным выявить ядерный

компонент модели. В то же время обращает на себя внимание выделение синонимичных по своей формулировке и наполнению (о чём свидетельствует наличие сильных связей) микротем *Конец жизни* и *Смерть*, *Отдых* и *Удовольствие*. Отметим, что данные микротемы в реакции информанта не следуют одна за другой (см. выше в примере реакции), т. е. в процессе выполнения задания информант снова возвращается к той же теме, но уже рассматривает ее с другой стороны. Показательным является то, что микротемы *Работа*, *Отдых* и *Удовольствие* образуют отдельную систему, все элементы которой связаны между собой, но никак не затрагивают элементы общей модели (*Конец жизни*, *Одиночество*, *Опасность* и т. д.), что представляется закономерным с точки зрения интерпретации данных понятий.

Таким образом, задания, сформулированные для проведения семантического картирования текста (формулирование микротем и выписывание репрезентирующих данные микротем слов), способствуют пониманию не только информации, заложенной в тексте, но и механизмов её структурирования, следовательно, метод графосемантического моделирования текста может быть использован в процессе обучения информационной обработке русскоязычных письменных текстов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Базарова Т. И. Методика обучения студентов-филологов интерпретации профессиональных текстов на занятиях по иностранному языку: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2008. 19 с.; Левушкина О. Н. Приемы обучения интерпретации текста-миниатюры в творческих работах учащихся // Русский язык в школе. 2012. № 8. С. 14–18.

² Шелестюк Е. В. Интерпретация художественных текстов: дедуктивный или индуктивный подход? // Новое слово в методике: Сб. инноваций метод. разработок. Материалы ежегодного регионального методического форума. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2007. С. 104–107.

³ Ичкунеева Д. А. Дискретность как категория текста: теоретико-экспериментальное исследование: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2011. 23 с.

⁴ Белоусов К. И. Деятельностно-онтологическая концепция формообразования текста: дис. ... д-ра филол. наук. Барнаул, 2006. 374 с.

⁵ Там же. С. 65.

⁶ Баранов Д. А. Применение графосемантического моделирования для анализа предметных областей агентов научного производства (на примере журнала «Вопросы экономики») // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 158. С. 161–169; Белоусов К. И. Стратегии структурирования тематического пространства текста // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2014. № 4(28). С. 15–25.

Ichkineeva D. A.

Bashkir State University, Russia

SEMANTIC CHARTING IN THE ASPECT OF TEACHING THE INTERPRETATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEXT

This article discusses the features of the method of semantic charting of the text in the aspect of Russian language text interpretation teaching. The methodology of semantic charting is described, several text interpretations are analyzed, graph-semantic model of one of the reactions is constructed. The study concludes that the method of semantic charting of the text can be used in teaching Russian language texts information processing, in this case it is possible to identify some strategies of analytical work with the text.

Keywords: text; microtheme; semantic charting of the text; segmentation; strategies.

Каверина Валерия Витальевна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

kaverina1@yandex.ru

ОРФОГРАФИЯ НАИМЕНОВАНИЙ МАРОК АВТОМОБИЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ПИСЬМЕ

В статье говорится о проблемах, возникающих при передаче наименований технических марок автомобилей. Данный нестабильный участок современного правописания рассмотрен на материале данных электронных и печатных изданий, а также справочной и учебной литературы.

Ключевые слова: современная орфография, правописание марок автомобилей.

Существующие в настоящее время рекомендации нормативной и справочной литературы, регламентирующие орфографию фабричных марок автомобилей, недостаточно информативны и крайне противоречивы. Основные трудности связаны с употреблением кавычек, прописных и строчных букв в начале слов. Кроме того, в последние десятилетия возникла проблема выбора кириллицы или латиницы, однако названия марок зарубежных автомобилей, переданные латиницей, стабильно пишутся с прописной буквы без кавычек, поэтому в нашей работе мы остановимся на кириллических написаниях.

В изданных более полувека назад «Правилах русской орфографии и пунктуации» 1956 г. правило сформулировано очень лаконично: «названия предметов и явлений, образовавшиеся из имен или фамилий людей, пишутся со строчной буквы, например: *форд* (автомобиль)»¹. Здесь не регламентируется правописание фабричных марок автомобилей, лишь подчеркнуто, что имена собственные могут быть написаны с маленькой буквы. «Справочник по правописанию и литературной правке» Д. Э. Розенталя кодифицирует правописание марок автомобилей в кавычках: «кавычками выделяются названия типа: автомобиль «Жигули», «Волга», «кадиллак», «форд»². Таким образом, из перечня примеров можно сделать вывод, что названия отечественных автомобилей нужно писать с прописной буквы в кавычках, а названия зарубежных — со строчной буквы в кавычках.

Более детально регламентировать интересующие нас написания попытались в проекте «Свод правил русского правописания. Орфография. Пунктуация» 2000 г.: «§ 204. Названия производственных марок технических изделий (машин, приборов и т. п.) заключаются в кавычки и пишутся с прописной буквы, напр.: автомобили «Москвич-412», «Волга», «Вольво», самолёты «Боинг-707», «Руслан», стиральная машина «Эврика», холодильники «Бирюса», «Минск», видеомагнитофон «Панасоник». Однако названия самих этих изделий

(кроме названий, совпадающих с собственными именами — личными и географическими) пишутся в кавычках со строчной буквы, напр.: «москвич», «тойота», «вольво», «мерседес» (автомобили), «боинг», «фантом» (самолеты), «панасоник» (магнитофон); но: «Волга», «Ока», «Таврия» (автомобили), «Руслан» (самолет), исключение: «жигули» (автомобиль)³. Интерес представляет также Примечание 2 к правилу: «В бытовом употреблении названия средств передвижения могут употребляться и без кавычек, напр.: приехал на стареньком москвиче, на роскошном кадиллаке. Без кавычек пишутся также разговорные названия машин с уменьшительно-ласкательными суффиксами, напр.: москвичок, жигулевонок, фордик, уазик»⁴. В связи с данной формулировкой критически высказывалась Н. В. Николенкова, иронично замечая, что в соответствии с этим правилом «ВАЗ должен срочно начать выпускать «*вазы», а ГАЗ, понятное дело, — «*газы»⁵.

В приведенном правиле противопоставляются «названия производственных марок технических изделий» и «названия самих этих изделий», которые обычному пользователю трудно разграничить. Так, в магазине продаются автомобили «Ниссан», но если человек покупает конкретную машину, то это будет уже «ниссан». О несовершенстве данного правила пишет Н. В. Николенкова: «Почему „Жигули“ — это название производственной марки? Марка называется ВАЗ, точно так же „Запорожец“ на самом деле был ЗАЗ, а „Волга“ и сегодня официально называется ГАЗ. Машина „Победа“ — это название модели ГАЗ М-20. Именно эта аббревиатура и есть производственная марка легендарного автомобиля. Любители машин вспомнят еще ГАЗ-13Б. А имя этого изделия (или название?) — „Чайка“. Получается, что „чайка“ и „победа“ — так надо писать по новому правилу? „Таврия“ — это название модели ЗАЗ-1102. Кстати, указание на то, что „Таврия“ всегда пишется с большой буквы, странно. Сомнительно, что сегодня есть географическое образование с этим именем»⁶.

Трудно признать удачным также замечание о том, что наименования пишутся со строчной буквы, кроме названий, совпадающих с собственными именами — личными и географическими. В качестве примера ошибочно приведено написание «мерседес», а ведь марка машины была названа в честь дочери хозяина фирмы Мерседес, и поэтому название должно начинаться прописной буквой. Кроме того, в Уругвае есть город Мерседес, значит, обнаруживается еще одно совпадение с «собственными именами», что подчеркивает крайне неудачный выбор правописного критерия. Действительно, не искушенный в технике или географии человек может не знать, совпадает с именем собственным название изделия или нет, особенно если слово иностранное. Многие марки автомобилей носят имена своих создателей (*Форд, Мицубиси*) или произвольные имена собственные (*Лада*), могут быть связаны с местом производства (*Волга, Жигули, Ока*).

Однако, несмотря на критические замечания в адрес авторов проекта⁷, в новое издание «Правил русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник» 2006 г. правило перешло почти без изменений, к нему лишь добавлены два исключения: «жигули», «мерседес» (автомобили)⁸.

Анализ современного узуса демонстрирует написания, противоречащие сформулированным правилам. В текстах Интернета, периодических изданий, рекламной продукции были выявлены определённые закономерности обозначения марок автомобилей, при этом основные случаи вариативности связаны с употреблением кавычек, прописных и строчных букв в начале слов.

В большинстве случаев названия марок автомобилей пишут **с прописной буквы без кавычек**: *Ниссан, Газель*. Кроме того, в журналах очень частотны написания марок автомобилей **с прописной буквы в кавычках**, напр.: *«Нива», «Лада», «Пежо»*, что не характерно для Интернета и рекламы. Отмечены случаи передачи наименований марок автомобилей (особенно если слово недлинное) **большими буквами без кавычек**: *ПЕЖО, РЕНО, ЛАДА*. Написание марок автомобилей **со строчной буквы без кавычек** характерно для форумов в Интернете, гораздо реже находим его в Интернете на сайтах и совсем не встречаем в журналах: *ниссан*. Исключительно редко, только на форумах и в объявлениях в Интернете встречается написание марок автомобилей **со строчной буквы в кавычках**: *«опель»*.

Некоторые названия могут писаться по-особому, что объясняется происхождением наименования. Так, довольно широко распространено комбинированное написание *ГАЗель*, прописными буквами в котором отображается аббревиатура, отсылающая к производящему предприятию ГАЗ.

Наше исследование показало, что за последние десять лет численность кириллических написаний марок автомобилей заметно сократилась, латиницей предпочитают отображать даже наименования отечественных машин, тем более что нередко они содержат нерусские компоненты (*LADA Granta, LADA Priora, LADA Largus* — примеры с официального сайта Волжского автомобильного завода⁹).

Таким образом, правило из Полного академического справочника 2006 года, очевидно, нуждается в серьёзной корректировке.

В первую очередь в нём необходимо чётко разграничить марки технических изделий и их наименования. Позволим себе вновь обратиться к статье Н. В. Николенковой:

«О разнице в „производственной марке“ и „названии“ машины говорил еще Остап Бендер:
— Адам! — закричал он, покрывая скрежет мотора. — Как зовут вашу тележку?
— „Лорен-дитрих“, — ответил Козлевич.

— Ну, что это за название? Машина, как военный корабль, должна иметь собственное имя. Ваш „лорен-дитрих“ отличается замечательной скоростью и благородной красотой линий. Посему предлагаю присвоить машине название — „Антилопа-Гну“.

Бездумно применяя новое правило, можно написать наоборот: «антилопа-гну», но „Студебеккер“ („Кто такой Студебеккер? Это ваш родственник Студебеккер? Папа ваш Студебеккер?“... Остап долго еще взмахивал руками и бормотал: „Знатоки! Убивать надо таких знатоков!“).

Как я понимаю, строго выдержанное в «Золотом теленке» написание „студебеккер“ для того времени и того этапа развития автомобильной промышленности оправдано. Автомобильная фирма „Studebaker“ выпускала „студебеккеры“, „Buick“ — „бьюики“ и даже „Ford“ (который был Генри Форд, практически „папа Студебеккер“!) выпускал „форды“. Правда, „Руссобалт“ никогда не производил „*руссобалты“. Но ситуация стремительно менялась, автомобилям давали имена, придумывали названия разным серийным модификациям¹⁰.

Действительно, автомобиль, известный как *Lada Granta*, имеет производственное наименование ВАЗ-2190, которое определяется как «внутризаводское». Тогда получается, что название *Lada Granta* (или реже «Лада Гранта») — это торговое наименование, о чем в правилах не сказано ни слова. После введения такого разграничения следует регламентировать правописание данных наименований. Причем если первое (производственное) будет зависеть от принятой на заводе маркировки и подчиняться общим правилам, то второе (торговое), как и все имена собственные такого рода, должно писаться с прописной буквы в кавычках: «Лада Гранта». Кроме того, хотелось бы, чтобы отечественные автомобили носили русские имена, которые писались бы кириллицей, хотя бы на русскоязычных сайтах и других ресурсах.

А вот противопоставление «названий производственных марок технических изделий» и «названий самих этих изделий» считаем искусственным и ненужным. Думается, если в магазине, который продает машины «Лада», мы купим себе одну «Ладу», это не будет противоречить ни общим принципам русского письма, ни узусу, ни нашему орфографическому вкусу, наконец.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Правила русской орфографии и пунктуации. М.: Учпедгиз, 1956. С. 54.

² Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке. М.: Айрис-пресс, 2003. С. 175.

³ Свод правил русского правописания. Орфография. Пунктуация. М.: Азбуковник, 2000. С. 232.

⁴ Там же.

⁵ Николенкова Н. В. Еще раз и подробно о новом справочнике «Правила русской орфографии и пунктуации». URL: http://www.portal-slovo.ru/philology/37415.php?ELEMENT_ID=37415 (дата обращения: 23.05.2016).

⁶ Там же.

⁷ Каверина В. В. Нерешенные вопросы современного русского правописания в связи с проектом «Свода правил русского правописания» // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. Вып. 20. М.: Диалог-МГУ, 2001. С. 9.

⁸ Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник. М.: Эксмо, 2006. С. 189.

⁹ <http://www.lada.ru/> (дата обращения: 23.05.2016).

¹⁰ Николенкова Н. В. Еще раз и подробно о новом справочнике «Правила русской орфографии и пунктуации». URL: http://www.portal-slovo.ru/philology/37415.php?ELEMENT_ID=37415 (дата обращения: 23.05.2016).

Kaverina V. V.

Lomonosov Moscow State University, Russia

THE ORTHOGRAPHY OF CAR NAMES IN CONTEMPORARY RUSSIAN WRITING

The article focuses on the problems that arises when representing car brands in Russian. This rather variable in terms of spelling group has been examined both in printed and electronic materials as well as in reference and teaching literature.

Keywords: contemporary orthography; spelling of car names.

Казаков Владимир Павлович

Санкт-Петербургский
государственный университет, Россия

v.kazakov@spbu.ru

ОБРАЗ РОССИИ В СТИХОТВОРЕНИИ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ «ЛУЧИНА»

В статье рассматривается образ России, созданный М. Цветаевой в стихотворении «Лучина». Тоска по Родине выражается через противопоставление Эйфелевой башни и луничы. Анализируются средства выразительности (фонетические, лексические и синтаксические), использованные в стихотворении.

Ключевые слова: стихотворение, образ Родины, антитеза, средства выразительности.

Стихотворение «Лучина» датировано июнем 1931 года. В это время Марина Цветаева жила под Парижем. В стихотворении отразилось не-приятие Запада и тоска по Родине.

Приведем текст стихотворения¹:

До Эйфелевой — рукою
Подать! Подавай и лезь.
Но каждый из нас — такое
Зрел, зрит, говорю и днесь,

Что скучным и некрасивым
Нам кажется ваш Париж.
«Россия моя, Россия,
Зачем так ярко горишь?»

В первой строфе Эйфелева башня предстает как символ Парижа, более того — в контексте всего стихотворения — как символ западного мира. Однако пропуск определяемого слова, что свойственно разговорной речи, создает впечатление обыденности, привычности обстановки. Следующий затем фразеологизм *рукой подать* со значением ‘совсем близко’² расширяет разговорную стихию (усиливающуюся формами повелительного наклонения *подавай и лезь*), которая вступает в противоречие с монументальностью предмета речи.

Во втором стихе «высвобождается» фразеологически связанное (во фразеологизме *рукой подать*) значение глагола *подать* (ср. *подавай и лезь*). Здесь мы наблюдаем явление, аналогичное оживлению метафоры, обусловленному единством стихового ряда³. Таким образом, фразеологизм *рукой подать* уже в силу своего расположения в стихе таит возможность «раскрепощения» лексических значений входящих в него слов.

Заключенная в словах *подавай и лезь* «возможность» покорить Эйфелеву башню окончательно снимает ореол величия с этого символа западной цивилизации. По поводу таких характерных для Цветаевой «словожестов», передающих действие, В. Орлов пишет, что «такое слово, всегда

ударное, выделенное, интонационно подчеркнутое (отсюда — крайнее изобилие у Цветаевой знаков восклицания и вопроса) сильно повышает эмоциональный накал и драматическое напряжение речи»⁴. Однако ожидаемый восклицательный знак отсутствует, и это существенно, так как иначе эта фраза выглядела бы как нечто бунтарски-задорное (что характерно для некоторых стихов Марины Цветаевой более раннего периода творчества). Но стихия бунтарства, экспрессии, которая пронизывает творчество Цветаевой 1916–1920 гг., не соответствовала бы общему настрою данного стихотворения, который, скорее, трагичен. И отсутствие восклицательного знака нейтрализует экспрессию, заложенную в грамматической форме повелительного наклонения.

Третий и четвертый стих первой строфы противопоставляются началу строфы (союз *но*). Обращает на себя внимание интонационно выделенное слово *такое*, которое является семантической доминантой этого отрывка (так же, как и Эйфелева башня является семантической доминантой предыдущего). Причем обе эти доминанты противопоставлены (в этом основа структуры первой строфы), и сам характер противопоставления позволяет очень приблизительно определить содержание этой второй доминанты (более полно это можно сделать лишь в контексте всего стихотворения). Словарь дает следующее значение слова *такое*: ‘нечто существенное или привлекающее внимание своей необычностью’⁵. В рамках оппозиции семантических доминант первой строфы *такое* выступает как нечто, находящееся вне непосредственно окружающего автора мира и противостоящее ему. Этой доминантой открывается тема России, которая получает свое дальнейшее развитие и завершение во второй части второй строфы.

Противопоставление тем Запада и России сопровождается стилистическим противопоставлением обеих частей строфы. На смену разговорной стихии приходит стиль высокий, книжный, архаизированный. Обращает на себя внимание не только концентрация старославянизмов (*зрел, зрит, днесъ*), но и их синтаксическая организация, также несущая черты высокого стиля (местоположение слова *говорю*, оборот *зрел, зрит ... и днесъ*).

Первый и второй стих второй строфы являются завершением начатого в предыдущей строфе предложения. Стиль лирического повествования снова меняется, становится простым, лаконичным. Здесь прямо, чуть ли не декларативно высказывается то, что подготавливалось и предчувствовалось в первой строфе. Ощущение скучки и некрасивости дополнительно создается инструментовкой на шипящие:

*Что скучным и некрасивым
Нам кажется ваш Париж.*

Аллитерация в сочетании с оценочной характеристикой (*скучный и некрасивый*), вероятно, используется и для передачи отношения

Цветаевой к конкретному городу (ей многое не нравилось во Франции, в то же время она с нежностью вспоминала Прагу⁶), однако в контексте стихотворения данная оценка относится к чужбине в целом.

Как антитеза Парижу звучит обращение к России:

*Россия моя, Россия,
Зачем так ярко горишь?*

В этой строфе проявляется основная антитеза стихотворения: России и Запада, но проявляется своеобразно, в соответствии с особенностями мировосприятия Мариной Цветаевой, на нескольких взаимосвязанных семантических уровнях.

Исходная ступень этих противопоставлений: «ваш Париж» — «Россия моя». Это ступень непосредственной, материальной отнесенности к разным мирам. И с этой точки зрения образы-символы Эйфелевой башни и лучины могут быть противопоставлены по географическому и культурно-бытовому признаку. Лучина выступает здесь как символ исконно русского, ассоциируясь в нашем сознании с картинами быта русской деревни.

Однако немаловажно свидетельство дочери Мариной Цветаевой Ариадны Эфрон о том, что поэтесса вообще не любила деревни. «Крестьянский «патриархальный» быт — со всепожирающей русской печью во главе угла — ужасал и возмущал ее. Неподъемности его не искупала ни прелестная природа со всеми ее восходами и закатами, ни песни за рекой, ни расшитые полотенца под иконами...»⁷. В поэтическом сознании Мариной Цветаевой Россия не является прежде всего географическим, территориальным понятием. «Россия не есть условность территории, а непреложность памяти и крови. Не быть в России, забыть Россию — может бояться лишь тот, кто Россию мыслит вне себя. В ком она внутри — тот потеряет ее лишь вместе с жизнью»⁸. Этой внутренней, душевной близостью к Родине, ощущением своей души как частицы родины — горящей лучиной — наполнено обращение: «Россия моя, Россия, // Зачем так ярко горишь?» В этом *горишь*, выделенном и ритмически, и интонационно, сфокусирован эмоционально-психологический центр стихотворения. Это крик больной души, измученной незаживающей раной, вызванной расставанием с Родиной. Ариадна Эфрон пишет: «.... отъездом своим она перебарывала ту половину себя, что навсегда оставалась в России, с Россией». («Россия моя, Россия, зачем так ярко горишь?»)⁹

Образ России — двойственный образ: и Родины, и души лирического героя. Соответственно этому и образ Эйфелевой башни обнаруживает свою двойственность и противостоит образу лучины по двум взаимосвязанным измерениям — как символ Запада и как символ машинной цивилизации. Эйфелева башня — сооружение, безучастное к страданиям людей. Одновременно это — в рамках контекста первой строфы — символ обыденности, ежедневной наблюдаемости. Такое расширенное понима-

ние содержания стихотворения вполне соответствует мировосприятию поэтессы (по воспоминаниям ее дочери): «Боялась высоты, многоэтажности, толпы (давки), автомобилей, эскалаторов, лифтов... Была не способна к математике, чужда какой бы то ни было техники... Ненавидела быт — за неизбытность его, за бесполезную повторяемость ежедневных забот...»¹⁰.

Противопоставление тем России и Запада осуществляется, таким образом, на двух ступенях, специфику которых позволяет выявить анализ как внутристрофных оппозиций (*Эйфелева башня — такое, Париж — Россия*), так и межстрофных соответствий (*Эйфелева башня — Париж, такое — Россия*). Париж — Запад оказывается связанным с машинной цивилизацией, а Россия — лучина, напротив, нечто «такое», неопределенное до конца, может быть, только интуитивно воспринимаемое, неразгаданная тайна русской души.

Приведенные выше рассуждения можно дополнить наблюдениями над ритмом стихотворения. В. Н. Орлов следующим образом охарактеризовал новаторство Марины Цветаевой в области ритма: «Она безоглядно ломала инерцию старых, привычных для слуха ритмов... Ее ритмика всевремя держит читателя в напряжении... самый стих ее по большей части прерывист, неровен, изобилует внезапными ускорениями и замедлениями, паузами и резкими перебоями»¹¹. Поэтому излюбленный размер Цветаевой — паузник, или дольник.

Стихотворение «Лучина» — трехдольник с чередованием мужских и женских рифм. Пауза, которая обычно в стихах приходится на конец строки, смешена; у нее даже нет определенного места в середине строки, и она передвигается то ближе к началу, то ближе к концу. Это вызывает прерывистое, толчкообразное движение стиха, которое отражает глубоко эмоциональную речь автора. «Я не верю стихам, которые льются. Рвутся — да!» — говорила Цветаева¹².

Во второй строфе по сравнению с первой в первом и четвертом стихах происходит перераспределение безударных слогов, которые смещаются в конец строки, что усиливает напряженность в движении стиха. Тем не менее вторая строфа воспринимается как певучая, мелодичная. Секрет этой певучести заключается в ударных гласных, которые по длительности превосходят гласные первой строфы.

В самом деле, три ударные гласные первой строфы находятся в кочечном закрытом слоге форм повелительного наклонения и в силу повелительной интонации произносятся сильно, но коротко. В слове *говорю* ударная гласная — в абсолютном конце слова, а в односложных словах *нас, зрит, днес* ударная гласная также укорачивается в звучании.

Во второй строфе в первом и третьем стихах фактически не три ударных слога, а два, и они удлиненностью звучания компенсируют отсутствие третьего.

Кроме того, в первой строфе — шесть пауз, во второй — четыре. Это повышение плавности речи соответствует декламационно-риторическому пафосу второй строфы. Таким образом, некоторое изменение ритмико-интонационного строя стиха сопровождает движение стиля: от разговорного в начале первой строфы — к возвыщенно-патетическому в конце второй (обращение к России).

В. Н. Орлов писал, что ритм Цветаевой, «это — сама суть, сама душа ее поэзии»¹³. Автор стихотворения «Лучина» остро переживает разлуку с Родиной и в то же время чувствует связь с ней, даже находясь за ее пределами.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Текст стихотворения приводится по изданию: Цветаева М. И. Сочинения. В 2-х т. Т. 1. М.: Худож. лит., 1988. С. 272.

² Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. М.: Сов. Энциклопедия, 1967. С. 328.

³ Тынянов Ю. Н. Проблема стихотворного языка. М.: Сов. писатель, 1965. С. 103.

⁴ Орлов В. Н. Перепутья. Из истории русской поэзии начала XX века. М.: Худож. лит., 1976. С. 275.

⁵ Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 2000. С. 1303.

⁶ Саакянц А. Марина Цветаева // Цветаева М. И. Сочинения. В 2 т. Т. 1. М.: Худож. лит., 1988. С. 25.

⁷ Эфрон А. Страницы воспоминаний // [Электронный ресурс] URL:<http://www.synnegoria.com/tsvetaeva/WIN/ariadna/strvosp.html> (дата обращения 18.05.2016).

⁸ Цитирую по кн.: Орлов В. Н. Указ. соч. С. 275.

⁹ Эфрон А. О Марине Цветаевой. Воспоминания дочери // [Электронный ресурс] URL:http://www.e-reading.me/chapter.php/95840/17/Efron_-_O_Marine_Cvetaevoi_Vospominaniya_docheri.html (дата обращения 18.05.2016).

¹⁰ Эфрон А. Страницы воспоминаний.

¹¹ Орлов В. Н. Указ. соч. С. 302.

¹² Цитирую по кн.: Орлов В. Н. Указ. соч. С. 303.

¹³ Орлов В. Н. Указ. соч. С. 303.

Kazakov V. P.

St. Petersburg State University, Russia

IMAGE OF RUSSIA IN MARINA TSVETAEVA'S POEM "A SPLINTER"

The article deals with the image of Russia created by M. Tsvetaeva. The homesickness is expressed in her "A Splinter" through opposition of the Eiffel Tower and a splinter. The author analyses the expressive means – phonetic, lexical and syntactic – used in the poem.

Keywords: poem; image of the Homeland; antithesis; expressive means.

Калужная Екатерина Геннадьевна

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

kultura.land@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ИМИДЖ»: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается историко-культурное значение слова «имидж». Инструментом анализа формирования ценностно-смыслового содержания понятия «имидж» служит лингвистический метод. Понимание значения слова «имидж» способствует рассмотрению проблематики, заданной дефиницией.

Ключевые слова: имидж, «имаго», ассоциативный образ-представление, семантика.

«Имидж» в русском языке является заимствованием из английского языка, точнее, его американского варианта, и используется для обозначения понятий из разных сфер культурной деятельности человека: маркетинга, рекламы, связей с общественностью, моды, шоу-бизнеса.

В триаде «объективная действительность (культурная реалия) — слово — понятие» данные связи имеют знаковую природу отношений. Взаимодействие в знаке означающего (материальной формы знака) и означаемого (мыслительного содержания, связанного с этой формой) порождает сложные связи смысловых и социально-коммуникативных аспектов языка и речи и формирует значение. Значение слова определяется как совокупность понятийного ядра, внутренней формы слова (признака, взятого за основу наименования) и коннотаций.

Кириллическое написание слова *ими́дж* — транслитерация английского *image*, которое в исходном языке является многозначным. Анализ материала словарных статей позволяет свести понимание *image* к следующим значениям: ‘внешнее проявление какого-либо явления’, ‘знак’, ‘символ’, ‘визуальный предмет символической ценности’ ‘копия’, ‘имитация чего-либо’; ‘представление’, ‘ментальный образ’, то есть то, что связано с впечатлением и восприятием¹. Выразить значение большого числа лексических единиц с помощью ограниченного набора элементарных смысловых единиц возможно при использовании метода компонентного анализа — характеристики целостной сущности явления посредством выявления составляющих его структурных компонентов². Методом компонентного анализа у слова *image* на семантическом уровне можно обнаружить интегральный признак, общий семантический элемент — ‘внешнее отражение, представление, передающее суть какого-либо предмета или явления’.

Ключом к пониманию семантики слова *image* может стать обращение к его этимологической истории. Этимологическое значение и активное (лексическое) значение могут сильно различаться, однако этимоло-

тическое начало во многом определяет собственную стилистику слова: «понятие, если и не совпадающее полностью с исторической, этимологической структурой, то <...> во многом близкое, как своеобразная память, способность к воспроизведению древних, исторических особенностей употребления слова»³, — писал в свое время О. Н. Трубачев.

Слово *image* имеет латинское происхождение. В Этимологическом словаре латинского языка А. Мейе говорится о сложности и замысловатости романских форм, неясности этимологии: «*imago* предполагает, может быть, глагол с корнем «*im-*», от которого это слово произошло⁴. От этого глагола появились производные *имитировать*, *имитатор* и другие со значением ‘*подражать, следовать образцу, возникать по сходству, пытаться воспроизводить образ*’. Следует отметить, что имитация (подражание) возникает как действие в процессе эволюции человека и способствует рождению символического языка: от жеста первобытного человека к знаку, символу, сложным мифологическим структурам. Об этом свидетельствуют корни современных слов европейских языков, отражающие общую суть, к которой привязывается её функция. Л. Бенуас, классифицируя глаголы действия по функциям, выдвинул гипотезу, согласно которой концепции, с помощью которых мы интерпретируем мир, обладают характером некой группы, обусловливающей способы экспрессии и позволяющей не индивидуализировать свои образы, а охватывать группу элементов одной формы⁵. В подобной группе французских глаголов у Л. Бенуаса зафиксирован латинский корень *imitier* с указанием на направление действия ‘*после*’ и ‘*за*’, а также в значении ‘*подражать*’ (кому-либо, чему-либо), ‘*передразнивать*’ (кого-либо), ‘*походить*’ (на что-либо)⁶.

Конкретно-чувственная и жизненно-практическая семантика глаголов с корнем *im-* формирует в латинской культуре лексико-семантическую группу слов «интенсивного зрительского впечатления», в которую входит *imago*, характеризующее зрительное восприятие, впечатление и выраждающее идею представления видимости, явленности, подражания, следования образцу.

Также в *imago* закладывается значение не только внешней видимости, но и внутреннего образа и понятия о социальных качествах: через *imagines* (‘*восковые изображения предков*’) формируется представление о социальном статусе человека (ср.: латинская поговорка *non habet imagines* — у него нет знатных предков, т. е. он простого происхождения).

Следует отметить, что генеалогия латинского *imago* восходит к греческому языку, где оно было аналогом слов *eikon* и *phantasma*⁷. Анализ понятий, обозначенных этими словами, можно найти, например, у Платона. В платоновской теории *eikon* увязывается при помощи метафоры о восковой дощечке с проблемой отпечатка — *typos*, ‘след’, сопоставимый с отпечатком на воске. Результатом ‘следа’ является *eidolon* — ото-

бражение, связанное с подобием. «Отображение — подобие истинного, такого же рода иное»⁸. Присутствие отсутствующей вещи, представление в настоящем отсутствующей вещи и есть *eikon* — ‘образ’. Это уже впечатление-знак, предполагающий субъективность восприятия. Здесь возникает проблема истинности и ложности как соотношение между образом и первичным следом. Платон говорит о том, что есть искусство копировать, подражать, т. е. создавать «одноименные» с существующими вещами, а есть искусство творить призрачные подобия, и противопоставляет *eikon* (‘образ’) и *phantasma* (‘призрак’, ‘видение’).

В греческой и латинской языковых традициях от глагольного корня *im-* со значением ‘следовать за чем-либо, кем-либо, подражать’ формируется смысл слов-аналогов (*imago* и *eikon*) с конкретно-чувственной семантикой, характеризующих зрительное восприятие, впечатление и выражающих идею явленности, подражания, следования образцу. С такой семантической наполненностью многие европейские языки переняли свои слова с корнем *imago* — образ — из латинского языка⁹. Латинская грамматика как «метаязык» способствовала осмыслению грамматических структур других языков и сформировала представление о «грамматике культуры». Соответственно, поиск семантических универсалий, концептов в разных языках позволяет осмысливать фундаментальные структуры культуры.

Универсальность категории образа как способа отражения встречается во многих языках и культурах. Изначально воплощённая в понятии «образ» идея о подражательном действии трансформируется в средневековой культуре в религиозное представление об образе человека как подобии Бога, и понятие «образ» обогащается символическим, сакральным значением. Средневековый иудейский философ Маймонид, анализируя и пытаясь понять цитату из Библии — «...и сотворим человека по образу Нашему и по подобию Нашему» (Быт. 1, 26), — сравнил понятие образа (‘*tzelem*’ на иврите) с понятием подобия (на иврите — ‘*demut*’) и формы (на иврите — ‘*taoro*’). Он предположил, что понимание образа как вида и очертания предмета породило доктрину о материальности Бога, но представление о том, что Бог обладает человеческими формами, т. е. внешним видом и очертаниями человека было необходимым для принятия идеи Бога. Однако это выражение, по мнению философа, относится к форме Бога, а не к его видимому образу, а форма включает в себя интеллектуальные соображения, а не внешний вид и очертания¹⁰. Это важное наблюдение философа свидетельствует о развитии значения понятия «образ», в котором аккумулируется представление об амбивалентности образа как проявлении внешних и внутренних свойств отраженного объекта.

В русском языке, как указывает словарь М. Фасмера, слово «образ» через старославянский *образъ* восходит к греческим *eikon* и *typos*¹¹. Слово

во образъ было образовано соединением префикса о — ‘через’, ‘около’, ‘за’ и корня *раз*, — ‘удар’, ‘отпечаток’, ‘тип’, ‘характер’. От этого же корня образован глагол *резати* — в славянских языках имеющий значение ‘изобразить’, ‘создать’; ‘отчеканить’, ‘ударить’; ‘привести в порядок, в надлежащий вид’; ‘воплотить’, ‘обрабатывать, придать нужную форму’. Отсюда и появление слова *образовать, образовывать* со значением ‘создавать’, ‘придавать форму’, с одной стороны, например, в христианской лексике, — ‘принимать образ’ (о Боге, например, который безобразен и бесплотен и о человеке, созданном по образу и подобию Божьему) и, с другой стороны, ‘делать вид’, ‘притворяться’. Русское *образовать* — ‘делать вид’, ‘обтёсывать’ или ‘слагать нечто целое, отдельное’, *образовывать* — ‘совершать’, ‘улучшать духовно’, ‘просвещать’. *Образъ*, изначально обозначавший ‘вырезанную в дереве или вытесанную в камне фигуру’, в славянских языках включал понятия «звание, состояние, сословие, вид, форма (как «эйдос»), изображение, образ (как *eikon*), символ, знак, прообраз, образец (как *typos*), пример, способ». Затем слово приобретает значение ‘лицо’, ‘облик’, ‘внешний вид’, ‘человек’, ‘персона’, ‘телесный облик’, а также ‘видимость’, ‘личина’ и даже указывает на моральные категории, обозначая ‘гордость’, ‘достоинство’, ‘честь’. В древнерусском и церковнославянском языках значение слова зависит от сферы употребления: в религиозной лексике — ‘икона’, ‘лик’; в общественном контексте более употребляемым оказываются значения ‘внешний вид’, ‘личина’, ‘чин’, ‘сан’, ‘одежда’, ‘облачение’ (как отражение социального положения, ‘состояния человека’), ‘способ проявления внутренних свойств’, ‘отличительная черта’, ‘способ’, ‘манера поведения’¹².

Родственная связь латинского слова *imago* и русского слова *образ* прослеживается в переводах богословской литературы. Например, в книге Я. А. Коменского, написанной для облегчения усвоения латинского языка и, по выражению автора, «для понимания вещей, которые лежат в основе слов», впервые изданной в России в 1768 году, употреблено *imago* как «подобие» при описании библейского сюжета о сотворении первого человека по образу и подобию Божьему¹³. Транслитерация *imago* и производные слова (*имитация, имагины*) фиксируются в русских словарно-энциклопедических изданиях во 2-й половине XIX века¹⁴. В начале XX века, в русской культуре происходит становление художественных принципов имажинизма. Сам термин заимствован у англо-американского литературного течения и в рамках исканий русского авангарда обозначал поэтическую школу, сторонники которой считали основой творчества «чистую образность» и словесному образу придавали самостоятельное художественное значение. Культурный контекст русского языка в тот период в качестве дериватов (производных слов) от латинского *imago* закрепляет слова *имажизм, имажинизм, имажинист*.

В русском языке уже в конце XX в. ассилируется транслитерация английского *имидж* в связи с изменением социокультурной ситуации в российском обществе, увеличением потоков информации, вызвавших интерес к новым экономическим реалиям и культуре делового общения. Дело в том, что у английского *image* в середине XX в. появилось еще одно значение — ‘общепринятое представление о чем-либо (о товаре, персоне, учреждении или стране), конструируемое через средства массовой информации’. В контексте данной семантики в американской литературе по экономической теории стали обозначать *образ товара*, разновидность рекламного образа — особый механизм «расширения ценностного диапазона товара» в условиях ужесточения конкуренции, когда производители вынуждены были выстраивать гибкие маркетинговые коммуникации¹⁵. Получать дополнительную прибыль бизнесу помогали и гуманитарные науки. В рамках психоаналитического подхода и теории психологического мотивирования было предложено понятие *имидж* — ‘бессознательный высокозначимый образ, идеализированный прообраз (то же, что и «*imago*)’¹⁶.

Имаго как психоаналитический термин использовал З. Фрейд для описания объект-представлений как бессознательных мысленных представлений объектов, которые складываются из межличностных взаимодействий по мере развития личности¹⁷. Психоаналитическое понимание объекта сводится к противопоставлению внешнего как реально (объективно) существующего и внутреннего как созданного фантазией образа, который воспринимается как реальный (объект-представление), возникающий путем интроекции и соответствующий психическому представлению о реальности. Объектные отношения глубоко затрагивают межличностные взаимодействия человека и выбор им объектов, в них обнаруживаются представления значимых связей и опыта детства, многие образы объект-представлений основываются на бессознательных фантазиях или вытекают из действия архетипа¹⁸.

Согласно концепции З. Фрейда, использованием термина *имаго* вместо *образ* в психоаналитической теории подчеркивается тот факт, что образы генерируются субъективно, особенно образы других людей, а направленность личности на те или иные ценности (ценностные ориентации) может рассматриваться как двойственное по своему происхождению образование, основанное одновременно на индивидуальном и социальном опыте.

Так на уровне психоаналитического понимания формируется концептуальное значение имиджа: это образ-представление, идеализированный ценностный прообраз. Данное понятие актуализируется в маркетинговых коммуникациях в значении ‘*образ товара, услуги, персоны*’ и т. п., обозначая их дополнительную пользу, ценностно значимые особенности, способствующие повышению степени удовлетворения потреби-

телей. В западной цивилизации с середины XX в. в условиях насыщения рынка товарами и услугами и возникающими в связи с этим проблемами сбыта продукции феномен имиджа аккумулировал идеи уникальности, «штучности» товара, а также целенаправленного конструирования его положительного образа. Характеризовать товар (далее — и любого носителя имиджа) стало принято не только по технологическим параметрам, но и по другим составляющим: бренд, репутация производителя, ценности референтной группы, транслируемые через рекламу, визуальный образ, имиджевое интервью и т. п.

Итак, *имидж* определяется как феномен массового и/или индивидуального сознания, целенаправленно формируемый, наделенный дополнительным ценностным содержанием, целостный символический ассоциативный образ-представление, соединяющий внутренние и внешние характеристики объекта.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Random House unabridged dictionary. New York. 1987. P. 955; Webster's Third New International Dictionary of the English language unabridged. Merriam. Webster INC, Publishers. Springfield, Massachusetts, U.S.A. P. 1128; The world book encyclopedia. V. 10. World Book International «World Book» Reg. U. S. Pat & T. M. Off. Marca Registrada. P. 33.

² Кузнецов А. М. Компонентного анализа метод // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. Кобозеева И. М. Компонентный анализ лексического значения // Лингвистическая семантика: Учебник. 4-е изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. С. 109–122.

³ Трубачёв О. Н. Труды по этимологии: Слово. История. Культура. Т.1. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 81.

⁴ Ernout A. et Meillet A. Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots. 4-e éd. Paris, 1959. (словарь переиздан под ред. Жака Андре в 2001 г.)

⁵ Бенуас Л. Знаки, символы и мифы / пер. с фр. А. Калантарова. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004.

⁶ Там же. С. 130.

⁷ Например, А. Мейе отмечал, что уже в древности существовала «европейская лексика», распространение которой совпадает с распространением греко-римской цивилизации (см.: Мейе А. Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков // Введение в языкознание: хрестоматия: уч. пособие / сост. А. В. Блинов, И. И. Богатырева, В. П. Мурат, Г. И. Рапова. М.: Аспект Пресс, 2001. С. 279–307); Е. Ф. Фёдорова подтверждает греческое происхождение латинского языка (см.: Фёдорова Е. Ф. Ранняя латинская письменность (VIII–II вв. до н. э.). М.: Изд-во МГУ, 1991.).

⁸ Платон. Софист // Платон. Собр. соч. в 4 т. Т. 2. М. 1993. С. 240.

⁹ Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред.-координатор акад. РАН Т. В. Осипов. М.: Изд. группа ИНФРА М НОРМА, 1998. С. 97.

¹⁰ Berger A. Видеть — значить верить. Введение в зрительную коммуникацию. 2-е издание / пер. с англ. М.: Издательский дом «Вильямс», 2005. С. 18.

¹¹ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 3 (Муза — Сят) / пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачёва. 3-е изд., стер. СПб.: Терра – Азбука, 1996.

¹² Этимологический словарь славянских языков: Праславянский лексический фонд. Вып. 29. М.: Наука, 2002. С. 60–67.

¹³ Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни. Изд. 2-е, пер. с лат.

Ю. Н. Дрейзина / под ред. и со вступ. ст. проф. А. А. Красновского. М.: Гос. уч.-пед. из-во Мин. просвещ. РСФСР, 1957.

¹⁴ Имитация (лат.) — муз. термин, обозначающий повторение муз. мысли, исполненной одним из голосов, другими голосами. (См.: *Брокгауз Ф. А. и Ефрон И. А. Энциклопедический словарь*. Т. XIII (и). С-Петербургъ: Типо-Литография И. А. Ефона, 1897. С. 4). Имаго — в зоологии окончательная стадия развития насекомых (Бол. Энциклопедия. Т. 10. (И–К). С-Петербургъ: Типо-Литография Книгоиздательского Т-ва «Просвещение», 7 рота, 20. С. 48–49). Имагины (Imagines, мн. ч. от *imago* — изображение) у древних римлян сделанные из воска маски, с которыми тела умерших выставлялись на форуме. (Большая энциклопедия. Т. 10. Словарь общедоступных сведений по всем отраслям знания под ред. С. Н. Южакова. С-Петербургъ, 1904. С. 49).

¹⁵ *Boulding K. E. The image: knowledge in life and society*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. 1956. 175 p.; *Boorstin D. S. The image, or what happened to the American dream*. N.Y.: Atheneum, 1962; *Бурстин Д. Американцы: демократический опыт* / пер. с англ.; под общ. ред. и с коммент. В. Т. Олейника. М.: Прогресс : Литера, 1983. 831 с.; *Бурстин Д. Американцы: национальный опыт* / пер. с англ. [послесл. В. П. Шестакова; коммент. П. В. Балдицына]. М.: Прогресс : Литера, 1983. 618 с.; *Dobni Dawn, Zinkhan George M. In Search of Brand Image: a Foundation Analysis // NA Advances in Consumer Research V. 17*, eds. Marvin E. Goldberg, Gerald Gorn, and Richard W. Pollay, Provo, UT : Association for Consumer Research. 1990, Pp.: 110–119. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.acrwebsite.org/volumes/7005/volumes/v17/NA-17>

¹⁶ *Webster's New World Dictionary of American English*. Webster's New World Cleveland and New York. 1988. P. 673.

¹⁷ *Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа* / пер. с англ. Л. В. Тороповой, В. Воронина и И. Н. Гвоздева; под ред. С. М. Черкасова. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1995. 250 с.

¹⁸ *Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития*. Екатеринбург: Деловая Книга, 1998. 528 с.

Kalyuzhnaya E. G.

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

FORMATION OF AXIOLOGICAL AND SEMANTIC CONTENT OF THE CONCEPT “IMAGE”: LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT

The article considers the historical and cultural word meaning of “image”. The linguistic method is the tool of the analysis of formation of axiological and semantic content of the “image” concept. The understanding of this word’s meaning promotes considerations of the problems posed by its definition. The linguocultural aspect of the analysis is directed to find out the essence of image

Keywords: image; linguistic analysis; historical and cultural word meaning; semantics.

Камышева Светлана Юрьевна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

skamysheva@yandex.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНЦЕПТА «УПРАВЛЕНИЕ» В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В работе, выполненной в рамках антропоцентрической парадигмы языкоznания, рассматриваются аксиологические характеристики концепта «управление» в русской языковой картине мира.

Ключевые слова: лингвокультура, концепт, структура концепта, аксиологические характеристики концепта.

В рамках антропоцентрической парадигмы современного языкоznания особое внимание исследователей привлекает изучение лингвокультурных концептов, представляющих собой квант переживаемого знания, соединяющий в себе индивидуально-личностные и культурно-групповые смыслы¹ и включающий понятийное, образное и ценностное измерение². Данные ментальные образования относятся к классу регулятивных концептов, основным содержанием которых является фиксация норм и ценностей как нравственных ориентиров. Цель настоящей работы состоит в исследовании ценностного (оценочного) компонента базового для делового дискурса концепта «управление» в русской лингвокультуре. Ценностная составляющая концепта моделируется посредством интерпретативного анализа пословиц как ценностно-маркированных высказываний.

Понятие оценки связано с философским понятием ценности как моментом значимости какого-либо явления, события, процесса для жизнедеятельности субъекта. То есть, познавая мир и взаимосвязь реального мира в практической деятельности, человек не просто отражает явления действительности и их признаки и качества, но одновременно отражает свое отношение к реальной действительности, причем отношение человека к предметам, явлениям обусловлено конкретным историческим состоянием практики. Тем самым ценность и система ценностей, детерминирующая отношения человека к экономическим, политическим, моральным, эстетическим сферам жизни общества, развиваются вместе с обществом и изменяются вместе с ним. То есть ценности изменяются в процессе изменения человеком объектов оценки в нужном направлении посредством общественно-практической деятельности³.

В пословицах ценности конкретного этноса как высшие ориентиры поведения представлены в самом концентрированном виде.

«Когнитивный взгляд на природу естественного языка, — подчеркивает Е. С. Кубрякова, — заставляет признать не только сам факт

ментальной репрезентации мира в сознании человека, но и факт упорядоченности этой репрезентации, наличия в ней организующих принципов в представлении знаний»⁴. Существующие когнитивные структуры не только репрезентативны и не только отражают поступающую информацию, но и представляют собой важный инструмент извлечения, анализа и структурирования знаний о мире.

Концепт «Управление» как ментальная репрезентация культурно-значимого феномена в массовом сознании вербализируется в лексико-графических толкованиях, сочетаемости, паремиологии, метафорах, ассоциативных рядах, образных переосмыслениях, устойчивых стилистических фигурах и т. п. Концептуальное изучение «управления» предполагает на первом этапе установление системных отношений семантической структуры слова — имени концепта (управление — управа, право, прав). Выявляя пути рождения этого слова, устанавливая семантическое содержание его полисемантической структуры, выстраиваются семантические мосты между значениями, описывая тем самым время и идеи, характерные для концепта. Отсюда становится понятной и ценность диахронического рисунка слова управление, который позволяет увидеть первичные понятийные признаки, лежащие в основе концепта.

В устном народном творчестве ярко проявляются нравственные императивы народа, отрицающие стяжательство, накопительство, богопротивный промысел. В русской идиоматике представлена фактически вся проблематика современной теории управления, начиная от мотивации, контроля, принятия решений и завершая проблемами лидерства и эффективности.

Принцип целеполагания признается исходным в цепи управлеченских действий, ибо, как говорил мудрый Сенека, «если корабль не знает, в какую гавань он держит путь, ни один ветер не будет ему попутным». Русский фольклор убеждает в необходимости ставить реалистичные цели, а не увлекаться пустыми мечтаниями: *нечего про то и говорить, что в горшке не варить; этот квас не про Вас; в Вознесенье, когда оно будет в воскресенье*. Цель должна быть одна — *за двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь*. Народная мудрость предостерегает от совершения безнравственных, безответственных действий: в любом деле *всего важней честь сытая, да изба крытая*, не так просто *капитал приобрести и невинность соблюсти*. Если цель поставлена, надо к ней идти, невзирая на трудности: *взялся за гуж, не говори, что не дюж*.

После постановки цели наступает этап планирования как необходимой функции управления. К сожалению, невозможно абсолютно точно предвидеть реальность. В русском фольклоре отражены пессимистические сценарии развития событий, актуализирующие риски потерь, затрат: *кабы на горох не мороз, так он бы через тын перерос; ты бы на гору,*

а черт бы за ногу. Народная мудрость учит предпринимателей рассчитывать прежде всего на себя: *Боже поможи, а ты на боку не лежи; Бог-то Бог, да сам не будь плох; на Бога надейся, а сам не плошай; молись Фекла, чтобы Бог вставил стекла.* И если дела идут превосходно, нельзя не думать о будущем: *хоть хлеба и хороши, а пашню паши.*

Обязательным элементом управления является контроль, нельзя надеяться на авось, ждать куда кривая вывезет — не доглядишь оком, *так заплатишь боком; зачитаешься — в кармане не досчитаешься;* «ели, пили, веселились, подсчитали — прослезились». Ответственность в любом деле должна быть персональной, ибо *у семи нянек дитя без глазу.* В татарском фольклоре аналогично: *когда пастухов много, овцы дохнут, две бараны головы в одном котле не уместятся — бодаться будут.*

Принимая управленические решения, руководитель может прислушиваться к советам: *одна голова хорошо, а две лучше; кто добрых людей слушает, тот слаще кушает.* Народная мудрость предостерегает от искусственного сужения круга советников: *не только людей, что Фома да Фаддей.*

Очень много в русской паремиологии материала, связанного, говоря современным языком, с проблемами лидерства, — тема личности, атамана, головы занимает огромное место в устном народном творчестве. Важную роль в подготовке управленца играет накопление практического опыта: *будет именье, будет и уменье.* Подчеркивается важность «делать дела» именно на малой родине: *где родился, там и пригодился; за морем веселье — да чужое, а у нас горе — да свое; всяк кулик на своем болоте велик.* Учеба же вдалеке от дома приветствуется: *чужая сторона прибавит ума.* Отсутствие нужных профессиональных знаний резко осуждается: *если голова пуста, то голове ума не придаут места, как и немотивированное получение определенной должности: из хама не сделаешь пана; доселе Макар гряды копал, а ныне Макар в воеводы попал; из грязи да в князи; нашего Обросима невесть куда забросило.* В деле управления необходима скромность и осмотрительность: *на службу не напрашивайся, от службы не отпрашивайся; залезши в круг не по плечу, не будешь рад и калачу.* Скромность подчеркивается особо, когда речь идет о личных качествах руководителя: *тому и почет огромный, кто скромный; гордыム быть, глупым слить; на гроши амуниции, на рубль амбиции; самолюб никому не люб.* Вместе с тем требуются и иные навыки: *начальнику нужны и волчий рот, и лисий хвост.* Руководитель несет личную ответственность за принятые решения и конкретные результаты: *первый в совете, первый в ответе; легче стадом ходить, чем стадо водить; нога споткнется, а голове достанется.* Русская народная мудрость предупреждает, что руководство — это не только получение удоволь-

ствия, но и возможные карательные меры: *начальнику — первая чарка и первая палка; у победы сто матерей, а поражение всегда сирота; к желающему власти придут сласти, потом страсти, да в том ему и пропасти.* Личность руководителя непосредственно влияет на весь коллектив: *каков поп, таков и приход* (сравните в татарской лингвокультуре — *каков хозяин, таков и скот*). Очень четко реализуется оппозиция слово и дело, т. к. индикатором оценки деятельности руководителя являются не красивые слова и пустые обещания, а реальные дела: *брехать — не пахать, брехнул да отдохнул; хвастать — не косить, спина не заболит; не спеши языком, торопись делом, иной по две обедни слушает и по две души кушает.*

Как известно, речь — инструмент управления обществом и людьми, всякий социальный и экономический труд — труд речевой, предлагающий эффективные коммуникации в деловой сфере. Прежде всего надо говорить по делу, а не «вокруг да около»: *с тобой говорить, что солнышко мешком ловить; ты — как бы ближе к делу, а он — про козу белу; наговорил Егор с гору, да все не в пору; я — про Фому, а ты — про Ерему; я — про сапоги, а ты — про пироги*. Народная мудрость резко отвергает пустословие, болтовню, излишнюю открытость: *ешь пироги с грибами, а язык держи за зубами; бойся Всевышнего, не говори лишнего; доброе молчанье лучше худого ворчанья.*

В русской лингвокультуре много паремий, предостерегающих от преждевременной оценки конечного результата: *дело без конца, что кобыла без хвоста; не говори гол, пока не перепрыгнешь; крестил поп Иваном, да прозвал народ болваном.* Приветствуется дружеская выручка, взаимопомощь, партнерские отношения: *я его выручил, а он меня выучил; нет дома муки, так попроси у Луки.*

Восприятие действительности преломляется в сознании языковой личности и отражается в языке в виде концептов, которые детерминированы особенностями национальной культуры. Концепт «управление» в русской языковой картине мира акцентирует необходимость ответственности перед людьми, справедливого управления по совести с опорой на знания свои собственные и других профессионалов. Духовный смысл превалирует, ибо личное благосостояние, стяжение благ материальных никогда не являлось на Руси самоценным.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. С. 824.

² Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. С. 477.

³ Камышева С. Оценка // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / под ред. А. П. Сквородникова. Красноярск: Изд-во Сибирского федерального университета, 2012. С. 402–403.

⁴ Кубрякова Е. С. Язык и мир человека. М.: Языки славянской культуры, 1997. С. 7.

Kamysheva S. Yu.

Lomonosov Moscow State University, Russia

**VALUE CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT “MANAGEMENT”
IN RUSSIAN LIGUOCULTURE**

The article considers the axiological characteristics of the concept “Management” in Russian linguoculture in the framework of anthropological paradigm.

Keywords: linguoculture; concept; concept structure; axiological characteristics of the concept.

Каримова Роза Ахметовна

Башкирский государственный университет, Россия

srya409@mail.ru

РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОИЗВОДСТВА УСТНОГО МЕДИАДИСКУРСА

Осуществляется проекция речевой ситуации на порождаемый коммуникантами дискурс: реализацию его посредством спонтанной/квазиспонтанной речи, с ее показателями (на просодическом и семантико-грамматическом уровнях).

Ключевые слова: ситуация, устный дискурс, жанровые разновидности, событие, аспекты коммуникативной личности.

Для рассмотрения современного общения (и, соответственно, медиадискурса), осуществляющегося в условиях непосредственного контакта, значим фактор речевой ситуации. Понимание ситуации как совокупности реальных условий общения стимулирует внимание к появлению и активизации в медиа новых жанровых разновидностей дискурса, прежде всего устной формы.

Радио и телевидение богаты программами, которые отражают своими разнообразными форматами становление новых жанровых разновидностей дискурса. Таковы, например, программы телеканала «Россия. Культура», представляющие согласно его концепции общение на творческие темы, как то: «Белая студия», «Наблюдатель», «Главная роль», «Линия жизни» и другие, — а также материалы, явившие широкой публике конкурсы в области искусства (2012–2016 гг.).

Исходное звено в рассмотрении дискурса как коммуникативной стороны социокультурного события — это современная методология науки, согласно которой подход к речевым произведениям не ограничивается включением их в сферу деятельности (по А. Н. Леонтьеву), но связан, с другой стороны, с проблематикой культурной и социальной идентичности и находится в гуманитарном русле¹, в сфере когнитивных наук.

С этим коррелирует внимание социолингвистов к связи ролевых отношений коммуникантов со стилистической дифференциацией языка, стилистов, прослеживающих обусловленность структуры речевых жанров характером социокультурной деятельности индивидов².

Концептуализации смыслов дискурсов (рассматриваемых далее) служит категория общего порядка — отношения, которая, согласно Аристотелю, трактуется как одна из основных логико-философских категорий, отражающих способ бытия. Она конкретизируется в психологическом понятии субъектно-объектной связи индивида, реализующей в деятельности наряду с когнитивным эмоциональный аспект, а также аспект рациональной оценки и ценности. С деятельностью, особенно со-

вместной, неразрывно связано общение как форма активности субъектов и проявления отношения³.

Существенным звеном модели речевой ситуации мы считаем не только говорящих (с их коммуникативными, социальными и психологическими характеристиками), но и обстановку общения, включающую событийность (позицию информации относительно речи как постсобытийную или как освещающую текущее событие).

Как разновидность беседы мы рассматриваем далее устное общение в «Главной роли» (рубрике ТВ-канала «Россия. Культура») К. Райкина (№ 2) и ведущего Ю. Макарова (№ 1) (15.11.2014 г. и 11.10.2015 г.). Такая типологическая отнесенность данного дискурса определяется его целеустановкой — представить массовому адресату текущее культурное событие (юбилей театра «Сатирикон»; юбилей самого художественного руководителя театра К. Райкина). В качестве фоновых учтены материалы прежних коммуникаций с К. Райкиным: В. Познера на «1-м канале» (31.10.2011) и Д. Спиридоновой в «Белой студии» ТВ «Россия. Культура» (2.11.2013), которые (беседы) как развернутые дискурсы значимы для представлений о сфере сознания коммуниканта (К. Райкина); в целом же названные вербализации являются гипердискурсом.

Динамизм, ситуативность общения (протекающего к тому же в условиях временных ограничений, 15-минутной длительности) результирует в организации дискурса: его содержательной насыщенности и способах речевого воплощения (на уровнях просодическом и семантико-грамматическом). Наблюдения над динамизмом первого диалогического дискурса (о юбилее театра «Сатирикон») показали, что представление говорящим № 2 (К. Райкиным) его знания (отличающегося событийной и тематической насыщенностью) неоднородно по способу вербализации: главным образом, квазиспонтанной речью, с включением спонтанной — о спектакле «Укрощение». Это выявляется по просодическим показателям, также — по реализациям грамматической основы коммуникации.

Сравним фрагменты спонтанного дискурса (*1a* и *1b*) и квазиспонтанного дискурса (*2*):

1a: «... я сам все-таки не полный хозяин...этой постановки...// это э в об-щем [жест] работа... мм Якова ...Ломгина как режиссера ...//; *1b:* я доверил ему...вот...сделать...так сказать такую попытку ...рискованную конечно ..., но очень интересную// я [жест] наблюдаю / как они развиваются // там.. дела обстоят не... не... как... / как и предполагалось не... не слишком просто / и не слишком гладко// это так сказать [жест] такое варево / которое /мне кажется/ может... выплыть в... очень... интересный / яркий... / хулиганский / веселый... и умный спектакль / с... настоящими / хорошими очень актерски-ми работами //»;

2: «... он [Макдонах] вообще написал семь пьес...мм//

у него такой ирландский цикл.../это ирландская трилогия — грандиоз-ный...//три [жест] просто великих пьесы он написал //...первая/ вторая и третья //

первая это была пьеса ээ / вот... «Красавицы из Линейна» / или «Королева красоты» / как она у нас называлась// это вообще первая пьеса / с которой он прогремел по всему миру// ээ да / он жесткий драматург / жесткий эмм / заставляющий зрителя смеяться над тем / над чем смеяться не принято// вот в чем /так сказать/ я думаю / наибольшая сложность//».

Обратим также внимание на фрагмент из второго дискурса К. Райкина (2015 г.), представляющего, по нашему мнению, эмоционально-оценочную ситуацию (являющую одну из ценностей индивида) с актуализацией доминанты «удивляться»⁴:

«... удивляться / это свойство... дарования... ээ актерского в первую очередь //

вообще вот я слово удивляться / говорю чаще всех... других слов... наверно // я без конца говорю это актерам / студентам // «а удивляться кто будет? / кто [жест] будет удивляться... на сцене?» // мне кажется / это из... важнейших ээ вообще... свойств... актерского дарования / и вообще человек / который занимается искусством / — удивляться / и вообще на сцене удивляться / — это самое трудное//

это с моей точки зрения... это... это то / что называется на нашем на актерском языке — оценка факта // это вот... восприятие // вот... ээ... на этом / вот именно на этом процессе / и заметен... класс артиста / класс артиста настоящий// ты понимаешь... на пово-ро-те / вот на повороте... // а это и есть — момент удивления / оценки / растерянности... // вот вот когда ты понимаешь / какого уровня артист... //».

Данная ситуация представляет речь с элементами спонтанности.

В целом приведенные фрагменты (1а, 1б и 2) различаются, во-первых, просодически: степенью синтагматической, фразовой членности, насыщенности паузами и их видами, мелодическим оформлением⁵; по представленности дискурсивных слов и элементов генерализации (в общем, вообще); также — в семантико-грамматическом отношении (в частности, по характеру семантического поля дискурса, по оценочной лексике, а также по видам синтаксических моделей, их реализаций, по степени коммуникативной сложности высказываний).

Наблюдаемые дискурсы являются К. Райкина как носителя полнофункционального типа речевой культуры⁶, который владеет, в частности, публицистическим стилем (его устной формой). В соответствии со стратегией общения он создает эффективные по информативности и воздействию (в частности, по средствам субъективной модальности, характерным для спонтанной речи) речевые произведения. Это обеспечивается качествами его рабочей⁷ памяти и активностью внимания, долговременной памяти (свойствами его когнитивного стиля, поленезависимого и сложного), а также характеристиками темперамента.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Лекторский В. А., Гараа Л. О теориях деятельности: диалог о том, чем они богаты и чего в них недостает // Вопросы философии, 2015. № 2. С. 30.

² Салимовский В. А. Речевой жанр в его отношении к сфере деятельности // Русский язык сегодня. Вып. 6. Речевые жанры современного общения. Сб. докладов междунар. конф. М: Флинта, 2015. С. 295.

³ Позняков В. П. Психологические отношения индивидуальных групповых субъектов совместной деятельности // Психологический журнал РАН, 2012, № 5. С. 5–15.

⁴ Новиков А. И. Вместо заключения. Теория смысла (тезисы) // Новиков А. И. Текст и его смысловые доминанты. М, 2007. С. 134.

⁵ Златоустова Л. В. Фонетическая специфика спонтанной речи // Общая и прикладная фонетика / Под общей ред. Р. К. Потаповой. М.: Изд-во МГУ, 1997. С. 339–348.

⁶ Каримова Р. А. Устная коммуникация в масс-медиа: персоналии (А. А. Васильев) / Проблеми на устната комуникация. 10. Част 1. Десета международна научна конференция, 7–8 ноември 2014. Велико Търново: Велико Търново Университетско издателство «Св. св. Кирилл и Методий», 2016. С. 227–235.

⁷ Гивон Т. Сложность и развитие // Язык и мысль. Современная когнитивная лингвистика. ЯСК. М, 2015. С. 98–100.

Karimova R. A.

Bashkir State University, Russia

SPEECH SITUATION A FACTOR OF ORAL MEDIA DISCOURSE PRODUCTION

The role of speech situation as a factor of discourse production is revealed on the material of oral mass media (television discourse). The projection of speech situation on discourse, produced by the communicants: its realization via spontaneous (quasi-spontaneous speech with its indicators on prosodic and semantic and grammatical levels) is described.

Keywords: situation; oral discourse; genre variety; event; aspects of communicative personality.

Касьянова Вера Михайловна

МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия

vkasanova@mail.ru

НАЗВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ ЖУРНАЛОВ: ФУНКЦИИ, СЕМАНТИКА, ЛЕКСИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ

В статье представлен лексико-семантический анализ названий современных детских журналов, рассмотрена соотнесенность наименований с проблематикой журнала и его адресатом, представлена лексическая характеристика названий, проанализировано использование в них имен собственных, охарактеризованы основные типы языковой игры, отмечены средства реализации воздействующей функции названия.

Ключевые слова: детский журнал, лексико-семантический анализ, прецедентность, языковая игра, стилистическая характеристика.

Названия современных детских журналов, то есть печатных изданий, в наименованиях или в аннотациях к которым отмечен возраст читателя: от 0 до 14 лет — или имеется определение детский, представляют собой весьма интересное явление, так как выполняют не только информативную функцию, представляя тематику журнала, но и воздействующую, привлекая внимание потенциальных потребителей и прямо или косвенно призывая приобрести его.

Название детского издания выступает как одно из средств манипулирования детским сознанием, стремление внушить ему определенные идеалы и ценности; кроме того, это удачный коммерческий ход, позволяющий повысить тираж. Данная стратегия реализуется путем использования в аннотациях определенных лексико-морфологических средств и грамматических структур, выделяющих то, что именно актуально для юного читателя (журнал «Hello Kitty» обещает, например, рассказать «о жизни звезд, разных странах, новинках в мире кино и книг» и научить «дружить и влюбляться, ссориться и мириться, устраивать вече-ринки и даже петь последние хиты»).

Анализ более 800 названий современных детских журналов на русском языке, которые издаются или издавались в течение последних 20–25 лет в Российской Федерации, а также в Белоруссии и на Украине, позволяет выявить общие черты и тенденции в их номинации, прежде всего ориентированность на игру и развлечение; познание и обучение (чаще путем выполнения заданий занимательного характера) вторичны.

Рынок новой российской прессы удивительно быстро откликается на запросы времени: практически сразу же после выхода мультфильма или мультсериала появляется его «тезка» — одноименный журнал («Багз Банни и его друзья», «Человек-Паук и его друзья», «Барбоскины», «Смешарики»), где приключения героев представлены в виде комиксов и отражены в заданиях или кроссвордах, что позволяет производителям видеопродукции поддерживать к ней постоянный интерес.

Авторы современных детских журналов пытаются осветить практически все стороны жизни: путешествия, занятия в школе, взаимоотношения с друзьями, космос, правила безопасности, спорт, явления природы и т. д. Именно так подают себя журналы «Наш Филиппок», «Отчего и почему», «Островок» и многие другие (ключевые слова, отражающие общий подход к изложению материала, — легко, быстро, без труда). Изданий, которые достаточно глубоко представляют одну тему («Журнал для тех, кто изучат французский язык», «Друг. Для тех, кто любит собак», «Физика для школьников»; «Панда» — детский компьютерный журнал и др.), крайне мало.

В аннотациях издатели дают собственное определение профиля журнала: развлекательный («Развлекательный каламбур»); развлекательно-познавательный («Космовёнок»); развлекательно-обучающий («Карапуз»); развлекательно-игровой («Арт-каляки»); игровой и развивающий («Веселый колобок»); игровой («Весёлые игры»); литературно-познавательно-обучающий («Кваня и компания»); познавательный («Детская школьная академия»); научно-популярный («ГЕОЛёнок»); литературный («Желтая гусеница»); литературно-художественный («Детская роман-газета»); семейный («Семейное чтение» — часть материалов адресована детям, часть — родителям); религиозный (православный — «Божий мир»; исламский — «Светлячок и его друзья»); прикладного характера, посвященный коллекционированию («Минералы — сокровища Земли») или изготовлению поделок («Волшебная бумага. Самоделки»). Но в содержательном плане детские издания близки: практически в каждом (не исключая журналов религиозного характера) есть сказки, стихи, игры, загадки, веселые задания, игры, раскраски, кроссворды и часто — вложение: фигурка героя, украшение и т. д.

Потенциальный адресат журнала очень часто определен уже в названии; чаще всего это: 1) существительные, указывающие на возраст («Все могут малыши», «Экран — детям», «Мир детей и подростков») или прилагательное детский («Детский киноклуб», «Детский развивашка»); 2) слова, обозначающие социальный статус («География для школьников», «Скаут! Будь готов!»); 3) слова-характеристики, часто эпитетные («Хулиган»); 4) указание на занятие или хобби («Газета для изучающих английский язык»; «Друг собак»); 5) указание на гендерную отнесенность, которая может быть выражена прямо (в подзаголовке к изданию: «Раскраска для мальчиков»; «Журнал для крутых девчонок» — или в аннотации: «Новый журнал для девчонок, которые мечтают стать принцессами»; форма девчонка выступает здесь как стилистически нейтральная) или косвенно, отражая стратегию на повышение статуса читателя в собственных глазах: «Маленькая царевна», «Умничка» и др.

Что касается соотнесенности наименования журнала и его содержания, то с этой точки зрения можно выделить: 1) максимально конкрет-

зированные названия («Биология для школьников», «Как устроено тело человека»); 2) названия, определяющие содержание журнала в целом («Веселый зоопарк», «Домашний лицей»), в том числе названия, содержащие аллюзии («Левша», «Остров сокровищ»); 3) названия, по которым невозможно определить содержание: «Абажур», «Вверх», «Вероника», «Галчонок», «Диагональ», «Радость», «Тимошка»; 5) названия, вызывающие ложные ассоциации с тематикой журнала: «Свирель» (журнал не о музыке, а о природе) и др.; 6) названия-окказионализмы, понятные только их авторам («Букаши» — друзья веселой пчелки Умняши; «Катопа» — мальчик по имени Катопа; «Чердобряк» — «это огромный уютный чердак, на котором хранится куча мелочей, вещичек, тайничков и горы всяких разных интересностей»).

Семантическим центром названий многих современных детских журналов являются имена собственные: антропонимы и топонимы. При этом наиболее популярными оказываются традиционные русские личные имена: полные («Моя мама — Василиса», «Животные леса с Фёдором и Фёклой»), сокращенные («Кузя; «Маруся; «Саша и Маша: 1000 приключений»), уменьшительные и ласкательные («Санька в стране сказок», «Антошка», «Мишутка», «Настенька», «Тимошка»). Значительно реже в названиях используются непривычные для русскоязычного носителя личные имена типа: «Виолетта», «Сабрина», «Ромео и Джульетта». Возможна комбинация личное имя + приложение («Даша-путешественница», «Мишка Топтыжка», «Ранетки. Девчонки-звезды»), а также включение в наименование притяжательного прилагательного, образованного от имени собственного («Кешкины кроссворды», «Мишуткины уроки»).

В названиях детских журналов могут быть представлены имена 1) реальных исторических личностей и ученых («Галилео. Наука опытным путем», «Я Леонардо»), 2) мифологических героев и муз («Персей для детей», «Ларец Клио»), 3) героев русской и зарубежной литературы («Колобок», «Конёк-Горбунок», «Левша», «Незнайка», «Филиппок», «Белоснежка и семь гномов», «В гостях у Золушки», иногда в составе словосочетаний: «Шахматы Гарри Поттер»), 4) героев современных мультфильмов: зарубежных («В поисках Немо», «Губка Боб и его друзья», «Приключения Шрека») и — значительно реже — отечественных («Антошка», «Смешарики»). Некоторые названия построены на ассоциативной связи с именами литературных или телевизионных героев: «София Прекрасная» (ср. Елена Прекрасная), «Филя» (детская телепередача «Спокойной ночи, малыши») и др.

Устойчивой тенденцией в номинации журналов для детей является использование окказионализмов, выполняющих функцию личного имени и образованных по существующим моделям: «Квантик», «Клёпа», «Космовёнок», «Любознайка», «Спасайкин», «Ставроша», «Тимпаляшка», «Экошка» и др.

Помимо личных имен в наименованиях детских журналов могут встречаться и распространенные русские клички животных: «Барбос», «Кот Васька», «Мурзик и его друзья», «Школа вороны Мурки» (литературная аллюзия на книгу «Каникулы в Простоквашине» Э. Успенского).

Значительно реже в названиях детских изданий отмечаются топонимы, как реальные («Алые паруса Приморья», «Введенская сторона», «Пираты Карибского моря» и др.), так и вымышленные: сказочные («У Лукоморья», «Тридевятое царство») или окказиональные («Ого-Город», «Планета Школьрис»).

В наименованиях детских журналов широко представлены слова различных тематических групп: предметы («Абажур», «Трамвай», «Бумеранг», «Самолетики»), животные («Воробушек», «Мой друг собака», «Пчёлка», «Стрекоза»), растения («Незабудка», «Виноград», «Подснежник»), природные явления («Радуга»), учебные заведения («Наш лицей», «Школа волшебниц») и т. д.; в качестве названий может использоваться лексика, вызывающая у детей приятные ассоциации и эмоции («Конфетка», «Ириска», «Карамельки»).

Создатели детских журналов часто обращаются к прецедентным именам: это названия широко известных мультфильмов, сказок, радио- и телепередач («Белоснежка и семь гномов», «Ну, погоди!», «Маша и Медведь», «Спокойной ночи, малыши!», «Поле Чудес для детей»), имена известных литературных и мультипликационных героев («Незнайка», «Филиппок», «Бибигон», «Чебурашка», «Левша»), сказочные топонимы («Простоквашино», «У Лукоморья»). С рассказом М. А. Шолохова и комедией Д. И. Фонвизина ассоциируются, соответственно, журналы «Нахаленок» и «Недоросль» (следует отметить, что подобные наименования вряд ли можно считать удачными, так как в них явно прослеживается отрицательная коннотация).

В ряде названий используются изобразительно-выразительные средства: метафора («Шкатулка путешествий», «Радуга идей») и эпитеты (наиболее частотные: веселый — «Весёлые идеи», «Веселые истории»; волшебный — «Волшебный карандаш», «Волшебный театр»; любимый — «Любимые собаки», «Winx club «Мои любимые куклы»; маленький — «Маленькие академики», «Маленький зоомагазин»; сказочный — «Сказочные викторины», «Сказочный журнал»; солнечный — «Солнечная Компания», «Солнечные зайчики»; юный — «Юный предприниматель», «Юный спасатель»). Иногда в качестве атрибутивного компонента выбираются коннотативно окрашенные лексемы: «Добрая дорога детства»; «Задушевное слово»; «Путеводная звезда» и др., благодаря чему издание начинает восприниматься как достойное особого внимания юных читателей. К тому же стремятся и создатели журналов, в названиях которых ясно выражена аллюзия, намек на соотнесение с чем-то заведомо привлекательным, несущим

вечные ценности: «Бабушкин сундучок»; «В гостях у доброй сказки»; «Золотой ключик» и др.

Многие журналы привлекают внимание читателей языковой игрой, заложенной в их названии: это может быть: 1) окказиональное словообразование (наименования, обозначающие потенциальных читателей, которые хотят стать умными и развитыми: «Умейка», «Грамотейка», «Мастерилка», «Сбереженок», «Добрята»; имена нового героя: «Квантик», «Клёпа», «Космовёнок», «Обовсёмка», «Спасайкин», «Сmekалочка»; обозначение места: «Затеево», «Динозаврия», «Кроссвордленд», «Планета Школьярис», «Космопорт», «Ого-Город», «Остров Там-и-Тут»); 2) псевдо-членение («Мульт и мир», «ПониМашка», «3/9 царство»); 3) обыгрывание омонимов («Ах! Развивайка!»; «Познайка»; «Узнавайка»); 4) обыгрывание многозначности слова («Классный журнал»); 5) графическое выделение («GEOЛёнок» — иноязычный корень + русский суффикс; «Великий Дракон» — латинская буква D; «RPO детей» — транслитерация русского предлога).

Около 8% всех детских журналов сохраняют английские названия («Angry Birds», «Cool girl», «Hello Kitty», «Peppa Pig») или представляют собой двуязычные номинации (при этом имя героя может быть представлено в нетранслитерированном виде: «Лошадки Filly», «Модница Kitty», «Мстители Marvek», «Коллекция Хот Вилз. Коллекция Hot Wheels», «Я принцесса / I am Princess»). Довольно редко в качестве наименования используется транслитерация английского слова («Кукумбер» — англ. cucumber ‘огурец’). Само наличие иностранного слова в названии подчеркивает «международность» журнала, отражая его широкую популярность на мировом рынке СМИ и позволяя русскоязычным читателям ощутить свою принадлежность к мировой культуре.

Что касается стилистической окраски слов, составляющих названия детских изданий, то в основной своей массе это нейтральные лексические единицы («Веселые уроки», «Детская газета», «Жаворонок», «Звездочка»); слова просторечные («Веселая калякалка для девочек», «Каляки-маяки»), жаргонизмы («Крутого», «Зажигай с нами!»), тем более возвышенная и архаичная лексика («Буквица»), встречаются очень редко.

Привлечь аудиторию позволяют и названия-диминутивы («Звездочка», «Колокольчик», «Паровозик», окказионализмы «Кроссворденок», «Сибириячок»), но в ряде случаев они воспринимаются как искусственные и слащавые («Свирелька», «Ангелочек», «Свечечка»).

Таким образом, анализ названий современных детских журналов показывает, что в них проявляется одна из ведущих функций средств массовой информации — воздействующая функция, которая делает возможным формирование определенных представлений об окружающем мире, помогает выработать вкусы, идеалы, определить предпочтения. Название детского издания помогает его создателям запрограммировать

круг интересов юных читателей, заставить их поверить, в то, что журнал — это прежде всего развлечение, игра, веселое времяпрепровождение, наконец, расширить свое присутствие на рынке средств массовой информации.

Kasyanova V. M.

Lomonosov Moscow State University, Russia

NAMES OF CONTEMPORARY CHILDREN'S MAGAZINES: FUNCTIONS, SEMANTICS, LEXICAL CONTENT

The article presents a lexical and semantic analysis of the contemporary children's magazine names. It considers the relationships between the magazine names, their content, and target audiences. The author presents a lexical characteristic of magazine names, analyzes the use of personal names in magazine titles, characterizes the types of language play, and explains the ways of realizing the influencing function of the name.

Keywords: children's magazine; lexical and semantic analysis; precedence; language play; stylistic characteristics.

Ким Лидия Густовна

Кемеровский государственный университет, Россия

kimli09@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗА ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА ПО ДАННЫМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В статье, выполненной на материале лингвистического эксперимента, раскрывается восприятие рядовыми носителями языка содержания политического текста о модернизации; исследуются языковые и экстралингвистические факторы его смысловой множественности. Рассматривается влияние образа автора — В. В. Путина и Д. А. Медведева — на восприятие содержания политического текста. На основе анализа смысловых версий исходного текста, приписываемого этим политикам, моделируется в сознании рядового носителя языка образ политического лидера и его политические интенции.

Ключевые слова: интерпретация, смысл текста, исходный текст, вторичный текст, модернизация, образ автора, смысловая версия.

Предлагаемая статья выполнена в русле нового лингвистического направления — обыденной лингвополитологии, разрабатываемой в ряду наук, изучающих наивное знание. Обыденная лингвополитология направлена на изучение особенностей обыденного языкового сознания на материале обыденных политических текстов и фрагментов языковой системы. Н. Д. Голев, разрабатывая это научное направление, называет предмет, материал, аспекты и методы обыденной лингвополитологии¹. Одним из аспектов является исследование лингвистическими методами интерпретации рядовыми носителями языка текстов на политические темы и толкования политических терминов и, как следствие, выявление их отношения к происходящим в обществе политическим процессам, что позволит осуществлять мониторинг общественного мнения и общественного политического сознания.

Предлагаемое исследование вписывается в такое направление, как лингвистический интерпретационизм в его адресатоцентричном варианте. Коммуникативный процесс рассматривается нами с учетом фактора адресата как активного и креативного участника. Адресат при восприятии текста осуществляет интерпретационную деятельность, результатом которой является множественность смысловых интерпретаций текста².

Мы поставили перед собой задачу исследовать, почему один и тот же текст о модернизации разными реципиентами понимается по-разному, как влияет образ автора политического текста и приписываемые ему адресатом политические интенции на результат интерпретации этого текста и как представляется образ политического лидера в сознании обычного гражданина государства.

Согласно этой теории, объектом восприятия адресатом является исходный, *интерпретируемый текст*, а результатом его ментально-речевой деятельности является вторичный, *интерпретирующий текст*.

Одним из возможных методов исследования обыденного политического сознания в сформулированном нами направлении является метод лингвистического эксперимента. Этот метод позволяет эксплицировать латентный процесс интерпретации смыслового содержания текста при его восприятии реципиентом и эксплицировать смысловые версии интерпретируемого текста, совокупность которых рассматривается как реализация его смыслового потенциала.

Материалом для эксперимента является следующая фраза: *Говорить о модернизации общества — это значит говорить о том, что нужно подстричь больного, когда его нужно лечить*. Данная фраза есть модификация принадлежащего кинорежиссеру Андрею Кончаловскому оригинального высказывания, опубликованного в журнале «Огонек» (27.6.2011) в рамках дебатов о модернизации в России. Данная фраза примечательна тем, что оставляет возможности для толкований широкого диапазона ее смысла.

При проведении эксперимента испытуемым необходимо было ответить на вопрос: *Как Вы понимаете смысл данной фразы? Свой ответ поясните*. Участниками эксперимента были студенты 1–5-х курсов экономического факультета и факультета филологии и журналистики Кемеровского государственного университета. Всего в эксперименте участвовали 160 человек.

Эксперимент проводился в двух группах: одной группе испытуемых была предложена фраза, авторство которой приписывалось В. В. Путину (80 анкет), а другой группе испытуемых была предложена эта же фраза, но авторство приписывалось Д. А. Медведеву (80 анкет). Т.е. при проведении эксперимента константой является текст (фраза), переменными — авторы, которым она якобы принадлежит.

При постановке эксперимента ставится задача определить, являются ли, с точки зрения адресатов, В. В. Путин и Д. А. Медведев одним типом политического деятеля или это разные типы политиков в аспекте происходящих в стране процессов модернизации.

Вопрос о роли этих политиков в истории современной России, их политических интенциях, оценка их деятельности — один из самых обсуждаемых не только в политологии и истории, но и других науках³. Можно говорить о том, что содержание речи политика, ее воздействие на адресата во многом обусловлено фактором личности политического лидера. Сходные по содержанию политические программы, предвыборные обещания, произносимые разными политиками, в одном случае вызывают доверие избирателей, а в другом — скепсис.

Лингвистический аспект этой проблемы предлагается рассмотреть на материале результатов лингвистического эксперимента. Постановка эксперимента предполагает верификацию следующих гипотез: 1) образ автора и приписываемые ему адресатом политические интенции влияют на смысл текста; 2) В. В. Путин и Д. А. Медведев в сознании рядовых жителей России предстают политиками, имеющими как общие, так и отличительные политические интенции относительно процессов модернизации в стране.

Анализ содержания полученных анкет позволяет выявить смысловые версии исходных текстов, приписываемых этим политикам, и осуществить моделирование интерпретационных полей текстов⁴, авторами которых являются эти два политических лидера.

Смысловые версии текста

1. «Модернизация как внешние поверхностные, незначительные изменения общества сейчас не нужна и неэффективна»

В. В. Путин: Если общество больно, то нет смысла изменять его внешний облик. Это не поможет. Модернизация — бесполезная траты времени, сил и денег.

Д. А. Медведев: Модернизация общества — это процесс, относящийся только к внешним проявлениям жизни этого общества. Модернизируя, мы создаем видимость благополучия в стране, в то время как обществу нужна не внешняя модернизация, а внутренняя.

Ключевые слова: замаскировать, «косметический ремонт», поверхностный характер, внешнее украшение, внешний облик, внешнее благополучие, внешняя косметика, видимость, отвлекающий маневр, делать для отвода глаз.

2. «Модернизация решает второстепенные задачи, а не главные»

В. В. Путин: В наше время, прежде чем что-то модернизировать, нужно справиться с другими проблемами, которые, возможно, более важные, чем модернизация.

Д. А. Медведев: Прежде чем проводить модернизацию государства, для начала нужно выявить и решить проблемы главные. И только после того как глобальные проблемы будут решены, можно проводить модернизацию.

Ключевые слова: более серьезные, чем модернизация; более важные, чем модернизация; не первоначальная задача, другие проблемы.

3. «Проведение модернизации несвоевременно, так как общество не готово к изменениям»

В. В. Путин: Говоря о преобразовании общества, необходимо сначала его подготовить к этому процессу, т. е. модернизировать. Перед тем как проводить какие-то радикальные реформы, общество должно быть подготовленным.

Д. А. Медведев: Модернизация несвоевременна, как стрижка для большого человека. Следует сначала «вылечить» общество, т. е. довести его до нормального, некризисного состояния. И только тогда начинать модернизацию — «стрижку», доводить до совершенства.

Ключевые слова: сначала — потом, прежде чем — тогда, пока — рано, не готово; несвоевременно, на данный момент, на сегодняшний день.

4. «Нужно не говорить о модернизации, а проводить ее»

В. В. Путин: О модернизации общества не нужно говорить, а нужно принимать конкретные меры; нужны реальные действия, а не красивая речь, чтобы эти изменения произошли.

Д. А. Медведев: *Не нужно говорить о модернизации общества — общество нужно модернизировать, потому что слова — это пустой звук. Людям нужны действия.*

Ключевые слова: говорить — действовать, слова — конкретные меры, красивая речь — реальные действия.

5. «Нужна не модернизация как улучшение, а коренные преобразования в стране»

В. В. Путин: *Общество нужно не просто «обновлять», а менять в корне. Обратиться к истокам и найти корень проблемы.*

Д. А. Медведев: *России нужна не модернизация, а коренные изменения общественного и государственного строя. Модернизация страны в ее нынешнем состоянии приведет лишь к незначительным внешним изменениям, что не поможет прийти к тому статусу страны, к которому правительство стремится подойти.*

Ключевые слова: гораздо большее, глобальный, глубинные; серьезные изменения; изменения в корне; корень проблемы; искоренять проблемы; полное реформирование, радикальный выход.

Как показывают результаты эксперимента, составы смысловых версий текстов, приписываемых разным авторам — В. В. Путину и Д. А. Медведеву, — не отличаются друг от друга. Это объясняется двумя факторами: объективным (фактором текста) и субъективным (фактором «автора» текста). Объективный фактор проявляется в том, что в процессе функционирования текста в пространстве адресата происходит реализация потенциальных смыслов текста, задаваемых его лексико-грамматической организацией и в определенной степени не зависимых от «окружения», к которому мы относим в данном случае «автора» текста.

Субъективный фактор проявляется в том, что В. В. Путин и Д. А. Медведев являются представителями одной политической партии, составляя своего рода tandem, дуумвират, согласно оценке политологов и журналистов. Большая часть респондентов (35% при толковании текста, подписанного В. В. Путиным, и 40% при толковании текста, подписанного Д. А. Медведевым) предложили смысловую версию «Проведение модернизации несвоевременно, так как общество не готово к изменениям». Такую политическую установку, пожалуй, можно характеризовать как «российский консерватизм», т. е. идеология стабильности и развития, постоянного творческого обновления общества без застоев и революций.

При определенном сходстве структуры интерпретационных полей исходных текстов, принадлежащих В. В. Путину и Д. А. Медведеву, имеют и различия. Они касаются количественной характеристики смысловых версий. Ниже в таблице представлено количество ответов, реализующих смысловые версии текстов В. В. Путина и Д. А. Медведева.

Анализ статистических данных позволяет говорить, что, несмотря на одинаковый состав смысловых версий текстов, приписываемых разным политикам, структура интерпретационных полей текстов оказывается различной, а это значит, что в сознании рядовых представителей нашего общества, к которым мы относим наших студентов, В. В. Путин

Таблица. Смысловые версии текстов В. В. Путина и Д. А. Медведева

Смысловая версия интерпретируемого текста	В. В. Путин	Д. А. Медведев
Модернизация как внешние поверхностные, незначительные изменения общества сейчас не нужна и неэффективна.	6 ответов 7,5%	14 ответов 17,6%
Модернизация решает второстепенные задачи, а не главные.	22 ответа 27,5%	16 ответов 20%
Проведение модернизации несвоевременно, так как общество не готово к изменениям	28 ответов 35%	32 ответа 40%
Нужно не говорить о модернизации, а проводить ее.	6 ответов 7,5%	11 ответов 13,7%
Нужна не модернизация как улучшение, а коренные преобразования в стране.	18 ответов 22,5%	7 ответов 8,7%

и Д. А. Медведев предстают политиками, имеющими разные интенции и разные программы действий.

Так, лишь 7,5% респондентов считают, что В. В. Путин рассматривает модернизацию как мероприятия «косметического характера», при этом 17,6% респондентов полагают, что отношение Д. А. Медведева к модернизации заключается именно в таком подходе. При этом респонденты видят в В. В. Путине политика, который убежден в необходимости не говорить о модернизации (7,5% ответов), а немедленно проводить ее, причем модернизация должна включать в себя комплекс мероприятий, направленных на коренные изменения в обществе (22,5%). Интерпретируя содержание этой же фразы, приписываемой Д. А. Медведеву, 13,7% респондентов полагают, что этот политик убежден в необходимости от слов переходить к делу. Но при этом лишь 8,7% респондентов видят в Д. А. Медведеве политика, который намерен проводить коренные преобразования в стране.

Таким образом, сопоставление смысловых версий интерпретационных полей текстов, приписываемых В. В. Путину и Д. А. Медведеву, позволяет выявить как общие, так и отличительные характеристики этих лидеров, отражающие их политические интенции относительно происходящих в стране процессов модернизации.

Смысловые версии интерпретации текстов В. В. Путина и Д. А. Медведева отражают неоднозначное, противоречивое отношение этих политиков к понятию модернизации страны, характеру и срокам ее проведения, вопросу о подготовленности общества к этому процессу. При этом отсутствие политической воли у лидеров государства, как полагают респонденты, объясняется неготовностью общества к проведению преобразований в стране.

Количественные данные реализации смысловых версий текстов, приписываемых этим политикам, позволяют говорить и об отличии их пресуппозиций и политических интенций. Так, В. В. Путину при-

писывается убеждение, что модернизация не решает главных задач, стоящих перед обществом, т. к. носит поверхностный характер, следовательно, нужна не модернизация, а необходимо проводить коренные преобразования страны. Д. А. Медведеву приписывается убеждение, что, с одной стороны, модернизация как внешние поверхностные, незначительные изменения общества сейчас не нужна и неэффективна, а с другой — нужно не говорить о модернизации, а проводить ее.

Это позволяет представить образ В. В. Путина как более последовательного и логичного политика, в то время как образ Д. А. Медведева как политика представляется более противоречивым в отношении курса страны на модернизацию.

Сказанное позволяет говорить о том, что образ приписываемого автора влияет на интерпретацию содержания политического текста.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Голев Н. Д. Обыденная лингвополитология: проблемы и перспективы // Современная политическая лингвистика // Тезисы Международной научной конференции. Екатеринбург, 2011. С. 66–69.

² Ким Л. Г. Вариативно-интерпретационное функционирование текста. М.: ЛЕНАНД, 2013.

³ Алексеева А. А. Политические портреты В. В. Путина и Д. А. Медведева (на материале современной прессы и ассоциативного эксперимента) // Политическая лингвистика. 2012. № 3. С. 64–80. Меркульева В.Б., Костина К. В. Языковая презентация образа российских президентов в современном немецкоязычном медиадискурсе // Magister-Dixit — научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2012. № 2. Трегубов Н. А. Артикуляция представлений о политической модернизации в риторике В. В. Путина и Д. А. Медведева: Попытка сравнительного контент-анализа // Вестник Пермского университета. Серия: Политология. 2010. № 3. С. 69–81.

⁴ Ким Л. Г. Интерпретационное поле как реализация вариативно-интерпретационного потенциала текста (на материале лингвистического эксперимента) // Сибирский филологический журнал. 2010. № 1. С. 203–212.

Kim L. G.

Kemerovo State University, Russia

MODELLING OF A POLITICAL LEADER ACCORDING TO THE DATA FROM LINGUISTIC EXPERIMENT

The article is based on the results of the linguistic experiment, studying Russian students' perceptions of the content of the political text on modernisation; it explores how the image of the author, Vladimir Putin or Dmitry Medvedev, influences the interpretation of the text. On the basis of different variants of interpretation, it is possible to draw conclusion about an ordinary citizen's construction of the image and the intentions of a political leader.

Keywords: interpretation; sense of a text; primary text; secondary text; modernisation; figure of the author; variant of interpretation.

Кишина Елена Валерьевна

Кемеровский государственный университет, Россия

kishina@mail.ru

«СЛОВАРЬ ОБЫДЕННЫХ ТОЛКОВАНИЙ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ»: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

Статья посвящена описанию нового лексикографического продукта, направленного на презентацию языковых реакций рядовых носителей русского языка. В статье представлен проект разрабатываемого «Словаря обыденных толкований политических терминов», обосновываются его теоретические установки и раскрываются практические возможности использования материалов в лингвистических исследованиях. Особое внимание уделяется анализу полученных реакций в аспекте описания конфликта интерпретаций.

Ключевые слова: лексикография, обыденная лингвистика, политическая лингвистика, обыденное языковое сознание.

Одним из новых аспектов современной лексикографии является описание реально существующей в сознании рядовых носителей русского языка семантики слов. Теоретические вопросы конструирования семантики слова на основе метаязыковых показаний рядовых носителей языка неоднократно обсуждались в работах лингвистов (И. Т. Вепрева, Н. Л. Чулкина, И. А. Стернин, Е. А. Балашова и др.). Речевая деятельность, направленная на экспликацию ментального содержания, выраженного словом в языковом сознании рядового носителя языка, получила название *наивное*, или *обыденное*, *лексикографирование* (И. Т. Вепрева, О. Е. Фролова, Н. Д. Голев).

Между тем, как показывает анализ российской и зарубежной литературы по проблеме обыденной семантики и обыденного лексикографирования, в мировой лексикографической практике нет словарей, отражающих комплексные результаты обыденной семантизации, имеются лишь фрагментарные исследования, отражающие отдельные компоненты и аспекты обыденной семантики.

Словари обыденного толкования слов являются лексикографическим продуктом нового типа, так как в отличие от имеющихся словарей классического, академического варианта они направлены на описание языкового сознания рядового носителя языка и значения слова в его обыденном функционировании. Принципиальным отличием подобных словарей является их *описательный характер*, проявляющийся в лексикографической презентации семантики слова в том виде, в каком она реально существует в сознании рядовых носителей языка.

Словари описательного типа «отвечают на вопрос, какую информацию несет в себе русское слово, какое содержание ассоциируется со словом

у рядовых носителей русского языка..., позволяют проникнуть в коммуникативную память и получить ответ на вопрос о реальном индивидуальном и коллективном психологическом значении слова, которое противоставлено его нормативному значению»¹. Ключевое предназначение словарей данного типа — отражение того, что есть в самом языке.

Проблема разграничения психологически реального и лексикографического статусов значений была поставлена И. А. Стерниным, который под лексикографическим значением понимал своеобразный лингвистический конструкт, кодифицированный в толковых словарях, а психологически реальным признавал значение, представленное в сознании носителей языка². Дифференциация описания лексикографического и психологически реального значения связана с проблемой разграничения значения и смысла, которое имеет давнюю психологическую и психолингвистическую традицию (концепция Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева).

Теоретические и прикладные аспекты лексикографической препрезентации обыденной семантики лексики русского языка активно разрабатываются представителями Кемеровской научной школы «Социально-когнитивное функционирование русского языка», возглавляемой профессором Н. Д. Головым. Результатом данной работы является разработка и публикация серии словарей, отражающих принципы обыденного лексикографирования («Словарь обыденных толкований русских слов. Лексика природы: в 2-х томах»; «Опыт разноязычного словаря обыденной семантики слов-бионимов»; Интернет-словарь «Викилексия»; «Словарь обыденного толкования политических терминов»).

В качестве иллюстрации продемонстрируем структурные и содержательные особенности разрабатываемого в настоящее время проекта «Словаря обыденного толкования политических терминов».

Теоретическая концепция данного словаря заключается в получении принципиально нового исследовательского результата — знания о функционировании обыденного политического сознания, зафиксированного в речевых и языковых проявлениях. Предлагаемый проект разрабатывается в парадигме нового направления наивной лингвистики — обыденной лингвополитологии, направленной на «изучение особенностей обыденного языкового сознания на материале обыденных политических текстов и фрагментов языковой системы»³.

Принципиальным отличием «Словаря обыденных толкований политических терминов» является его направленность на реконструкцию модусного концептуального содержания лексических единиц тематической группы «Политика», формируемого на уровне обыденного языкового сознания. В данном случае исследовательская мысль направлена не на предписательную лексикографическую фиксацию по принципу *правильно-неправильно, глубоко-поверхностно*, а на описание того, как

рядовые носители языка понимают политический термин, что актуализируют, каково семантическое разнообразие, какой набор актуальных смыслов стоит за словом. Подобные целевые установки позволяют получить ответ на вопрос о реальном индивидуальном и коллективном психологическом значении слова (И. А. Стернин).

Предполагаемый объём словарника — 500 слов, являющихся актуальными политическими терминами: *экстремизм, терроризм, либерализм, партия, демократия, революция, коммунизм, инаугурация, государство, анархия, оппозиция, оппозиционер, исламист, экстремист, террорист, либерал* и т. д. Предполагаемое количество информантов — 200 испытуемых разных социальных групп и возрастов на каждое слово-стимул.

Суть лингвистического эксперимента, направленного на формирование эмпирической базы исследования, состоит в ответе информантов на следующие вопросы, предполагающие разные формы презентации:

Дайте определение термина коррупция; Завершите фразу: На то это и коррупция, чтобы.; Завершите фразу: Какой он коррупционер, если ...? Напишите часто встречающуюся Вам фразу, в которой встречается термин коррупция; Какие слова ассоциируются у Вас со словом коррупция?

Особенностью организации данного словаря является его комплексный характер, определяемый системой вопросов, ориентированных на дефиниционную, ассоциативную, ассоциативно-мотивационную, модусную форму презентации. Сам выбор вопросов носит не стихийный, а продуманный и имеющий важный в плане целевых установок характер. Так, формулировка задания *Дайте определение термина* предполагает фиксацию не чёткого понятийного содержания (выявляемого скорее в вопросах типа *Что значит это слово*), а отражение механизма концептуального освоения слова обыденным языковым сознанием. В свою очередь вопросы-задания, связанные с продолжением фраз *На то это и коррупция, чтобы ...; Какой он коррупционер, если ...; Напишите часто встречающуюся Вам фразу, в которой встречается термин ...* направлены на выявление эмоционально-оценочного поля анализируемых слов, их культурного контекста. Определение ассоциативной формы презентации политических терминов, актуализированное в вопросе *Какие слова ассоциируются у вас со словом ...*, способствует формированию информации как о самих семантизирующих единицах, так и о среде их речевого бытования.

В качестве образца приведём небольшой фрагмент словарной статьи на слово-стимул *демократия*.

ДЕМОКРАТИЯ

значение: политический режим — 52; политическая система — 23; политический режим, при котором власть принадлежит народу — 16; власть народа — 15; народовластие — 12; форма правления — 9; общественно-со-

циальный строй, при котором органы власти выбираются народом — 5; вид власти, при котором учитывается мнение народа — 3; свободное волеизъявление; свобода слова; политическая идеология; характер власти; система, в которой власть существует свободно; форма правления, при которой власть принадлежит народу — 1; отказы от ответа — 9

фразы: Россия — демократическое государство — 26; власть народа — 19; демократический режим — 18; политический режим — 4; залог свободы; в России невозможна; в чистом виде не существует; в стране установилась демократия; это всё с демократией пришло; самое лживое слово на свете — это демократия, потому что народ никогда не правит; новости по первому каналу; власть толпы; демократия для необразованных; право выше власти; у нас же в России демократия как-никак; все беды от демократии; сообщество демократических республик; либеральная демократия; многое из того, что кажется свойственным демократии, ослабляет демократию; прямая демократия — 1; отказы от ответа — 42.

завершение фразы:

На то эта демократия, чтобы: иметь права — 18; иметь конституцию — 9; у народа была власть — 8; защищать права — 7; обеспечивать свободу — 5; люди правили — 3; люди имели своё мнение; был главным народ; народ политикой интересовался; участвовать в политической жизни государства; быть; тунеядничать; безнаказанно; народу лучше жилось; произошла революция; люди управляли людьми; люди думали, что их жизнь в их руках — 1; отказы от ответа — 36.

ассоциации: свобода — 43; народ — 39; равенство — 28; партия — 19; право — 14; Единая Россия — 11; свобода выбора; Путин — 9; справедливость — 7; гражданское общество; страна; свобода слова — 4; порядок — 3; народовластие; система свободы выбора; коррупция; правовая система, участие в политической жизни — 2; дебаты; Великобритания; обществознание; Европа; Греция; сотрудничество государства и народа; жизнь; принципы — 1; отказы от ответа — 6.

Анализ отражённых реакций реципиентов позволяет получить комплексную информацию в нескольких направлениях:

- 1) в семантизирующем отношении данные словаря позволяют выявить, на каких аспектах значения акцентирует внимание рядовой носитель языка, какой признак предмета является для него наиболее актуальным, какая информация, представляющая несомненную важность для информантов, остаётся за рамками словарного толкования, какими средствами обеспечивается понимание политического термина;
- 2) в антропоцентрическом и лингвокультурологическом отношении данные словаря конструируют концептуальное поле политических терминов, включающее помимо собственно понятийного содержания комплекс эмоционально-модусных характеристик, национально маркированных и культурно детерминированных представлений;
- 3) в лингвокогнитивном отношении данные словаря презентируют механизмы объденного языкового сознания в его разнообразных слоях, являются своеобразным продуктом моделирования политического мира языковым сознанием человека, фиксируют коммуникативный и гносеологический опыт соприкосновения «усреднённого» носителя современного русского языка с политическими феноменами.

4) в лингвоконфликтологическом отношении данные словаря позволяют выявить механизмы образования и протекания конфликтных ситуаций в сфере обыденной политической коммуникации.

В этом аспекте полученные результаты могут быть рассмотрены, с одной стороны, как индикаторы общественного сознания, выражающего политическое настроение и реакцию массового адресата. Один из возможных вариантов выявления политической гетерогенности — анализ полученных реакций в аспекте описания конфликта интерпретаций, отражающего столкновение разных когниций в сознании интерпретатора. Так, шкала столкновений интерпретации на слово-стимул *демократия* варьируется от модели «политический режим, политическая система» до негативно оценочных характеристик «самое лживое слово на свете», «все беды от демократии». Конфликтные типы интерпретаций иллюстрируют зависимость интерпретационной модели от таких составляющих коммуникативного речевого акта, как локуция, иллокуция, перлокуция.

С другой стороны, лингвоконфликтное начало полученных реакций может быть спроектировано в лингвопersonологический аспект, предполагающий построение типологии языковых личностей либо их речевое портретирование. Очевидно, что за конкретными реакциями информантов стоит определённый тип языковой личности с его доминирующей моделью речевого поведения. При этом полученные реакции во многом детерминированы мотивационным (дотекстовым) уровнем метаязыковой деятельности рядовых носителей языка. Дотекственные детерминанты во многом определяют содержание, модальность, коннотацию полученных ответов. Так, реакции типа «*демократия в России невозможна, самое лживое слово на свете, потому что народ никогда не правит*» иллюстрируют дотекственные идеолого-конфликтные установки информанта. Данные наблюдения имеют достаточно высокий прикладной выход — уменьшение уровня конфликтности обыденной политической коммуникации.

Очерченный круг возможного научного описания результатов проекта «Обыденного толкования политических терминов» верифицирует положение о сложном комплексе особенностей обыденного языкового сознания рядовых носителей русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Словарь обыденных толкований русских слов. Лексика природы. В 2 т. Т. 1: А–М (Абрикос–муравей) / сост. Н. Д. Голев, М. Ю. Басалаева и др.; отв. ред. Н. Д. Голев. Кемерово: ОФСЕТ, 2012. С. 3.

² Стернин И. А. Концепт, «психологически реальное» и лексикографическое значение // Язык и история: Междунар. сб. науч. тр. Глазов: ГПИ, 2005.

³ Голев Н. Д. Обыденная лингвополитология: проблемы и перспективы // Современная политическая лингвистика: тезисы Междунар. науч. конф. / гл. ред. А. П. Чудинов. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011. С. 66–68.

Kishina E. V.

Kemerovo State University, Russia

**"DICTIONARY OF EVERYDAY POLITICAL INTERPRETATIONS OF THE TERMS":
THEORETICAL CONCEPT AND LEXICOGRAPHICAL IMPLEMENTATION**

The article describes the new lexicographic product, aimed at the representation of linguistic reactions of ordinary native speakers of Russian. The article presents the project developed "Dictionary of Everyday Political Interpretations of the Terms", justifies its theoretical foundations and reveals the feasibility of its materials usage in linguistic studies. Particular attention is paid to the analysis of reactions received in the aspect of describing interpretations of the conflict.

Keywords: lexicography; everyday linguistics; political linguistics; everyday language consciousness.

Клемёнова Елена Николаевна

*Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ), Россия*

klemenova@yandex.ru

О ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВАХ ВЫРАЖЕНИЯ ЛИМИТАЦИИ В ЗАКОНОТВОРЧЕСТВЕ

В статье представлен опыт анализа лимитации средствами кванторных детерминантов в законодательных текстах. Благодаря своей лаконичности и смысловой ёмкости детерминанты обладают широким тексто- и смыслообразующим потенциалом: выступают в качестве эффективного средства адаптации законодательных текстов к пониманию рядовых граждан; являются средствами ретроспекции и проспекции и функционируют в виде «гиперссылки» любого делового документа.

Ключевые слова: лимитация, кванторные детерминанты, законодательные тексты.

Лимитацию можно считать фундаментальным понятием, позволяющим освоить и осмыслить человеческую жизнедеятельность. Лимит — это предельная норма. Лимитация соответственно — ограничение, нормирование, выделение.

Официально-деловой стиль, как известно, характеризуется внутренней неоднородностью, и, чтобы избежать споров о принадлежности того или иного жанра к официально-деловому стилю, мы сосредоточили свое внимание на законотворчестве, которое М. Н. Кожина охарактеризовала «как явление, отличающееся меньшей конкретностью и личностностью, чем, например, канцелярская речь»¹. С этим трудно не согласиться. Жесткая стандартизованность официально-деловой речи не допускает в законотворчестве никакой субъективности. Запрет, ограничение, точность, объективность и некоторая избыточность предупреждений в языке достигаются многими средствами, среди которых детерминанты с ограничительно-выделительным значением². Наша задача состоит в том, чтобы выяснить: являются ли ограничительно-выделительные отношения категориальным средством создания подобного стандартного текста.

Все тексты рассматриваемой нами группы рассчитаны на решение определенной коммуникативной задачи — определение, регламентация взаимоотношений человека и государства, субъектов государства, государств и т. д. Любой документ официально-делового стиля должен быть понятен обобщенному реципиенту с определенными характеристиками в определенной социальной ситуации. Для достижения поставленной цели, на наш взгляд, и могут использоваться детерминанты со значением включения, исключения и выделения, которые мы называем кванторными³.

Получаемая в процессе восприятия текста информация нова для реципиента и часто не имеет опоры на старое, поэтому принципы информа-

тивной избыточности и недостаточности как содержательно-фактуальный уровень текста релевантны. Здесь хочется заметить, что отношение к интерпретации законов у русского человека, как известно, определяется пословицей: «Закон, что дышло, куда повернул, туда и вышло», поэтому диапазоны смысла и подтекстовый уровень законодательного текста должны быть минимизированы. Первый шаг на этом пути — обобщенный автор (фракция, Дума, Совет министров, ООН и др.). Отсутствие выраженной авторской позиции, диалогизация и скрытая субъективность приводят к меньшему коммуникативному затруднению. Второй шаг — наличие в тексте определенных средств уточнения, разъяснения информации, которые должны компенсировать возникающие в процессе чтения вопросы адресата.

Информируя, законодательный текст должен программировать стратегию деятельности и поведения человека на определенный период времени. Программировать поведение русского человека, по мнению Г. Д. Гачева, практически невозможно, так как гуляет он, как ветер по земле, «летучий, странник и солдат, плохо укорененный»⁴, можно только попытаться направить его в определенную сторону. Наверное, поэтому в законодательных текстах используются предложно-падежные конструкции типа: *включая кого/что-, за исключением кого/чего-, в области чего-, в соответствии с чем-, на основании чего-*. Семантика оттенков этих детерминантов так широка⁵, что от прямого значения каждой группы она доходит до частного согласия или несогласия или оговаривания всех возможных направлений действий. «Поскольку значения непрерывно создаются и воспроизводятся в социальном взаимодействии, они обладают процессуальным, динамическим и договорным характером ... В результате язык ... обеспечивает членов общества средствами для объективации нового ... опыта...»⁶. Именно объективность понимания законов, программируемая кванторными детерминантами, и станет основой нашего пристального внимания.

Начнём с Конституции РФ. Конституция любого государства — основной закон, комплексно регулирующий основы государства и положения в нем человека. Она обладает юридической и социально-политической сущностью. Это отражение системы общественных отношений, заключенное в стандартизованную форму: преамбула, основная часть и заключительные переходные и дополнительные положения. Абстрагируясь от конкретной речевой ситуации, можно сказать, что этот официально-деловой документ строится по законам текста: вступление, основная часть, заключение, — и анализировать его можно как обыкновенный текст.

Понимание содержания Конституции РФ возможно только при условии овладения её общей смысловой структурой. Но и каждая статья, как некая микротема, будет отражать установление или разрушение раз-

личных связей между объектами реальной действительности, регулируя конкретные отношения человека и государства. Например:

Статья 30 Конституции РФ

1. Каждый имеет право на объединение, включая право создавать профессиональные союзы для защиты своих интересов. Свобода деятельности общественных объединений гарантируется.

Употребление конструкций с объединяющей семантикой на первый взгляд делает высказывание избыточным по содержанию. С нашей точки зрения, здесь можно говорить не только об уточнении и расширении определенного множества, например, «объединение», а о том, что кванторный детерминант с семантикой включения добавляет новую мицротему (в данном случае — *профсоюзы*), тем самым увеличивая объем передаваемой информации, которая получает развитие во втором предложении и в пункте 2.

Объединяющая семантика детерминантов в некоторых случаях так расширяет информативное поле документа, что приводит к определённой информационной избыточности последнего. Например:

Статья 28 Конституции РФ

Каждому гарантируется свобода совести, свобода вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними.

В данной статье постулирование свободы вероисповедания должно исчерпать информационный интерес читателя и в согласии со статьей 30 оговорить возможные объединения и права человека исповедовать или не исповедовать какую-либо религию. Использование детерминанта включения в подобном случае имеет «профилактический», предупреждающий характер: чем шире представлены элементы нового множества, тем больше гарантия на понимание его структуры со стороны адресата.

Детерминанты исключающей семантики, по нашим наблюдениям, чаще встречаются в конечной позиции, как безоговорочное, единственное ограничение или послабление запрета в определенной области жизнедеятельности. Например:

Статья 97 Конституции РФ.

1. Депутатом Государственной Думы может быть избран гражданин Российской Федерации, достигший 21 года и имеющий право участвовать в выборах.

2. Одно и то же лицо не может одновременно являться членом Совета Федерации и депутатом Государственной Думы. Депутат Государственной Думы не может быть депутатом иных представительных органов государственной власти и органов местного самоуправления.

3. Депутаты Государственной Думы работают на профессиональной основе. Депутаты Государственной Думы не могут находиться на государственной службе, заниматься другой оплачиваемой деятельностью, кроме научной и иной творческой деятельности.

Схема данной статьи может быть представлена так: кто? — где? — как? Интересно, что первый пункт утверждает (*может быть*), а остальные регламентируют поведение депутата, ограничивают место и форму его работы. Если во втором пункте не оговаривается никаких исключений, то третий пункт предоставляет некоторую свободу, выраженную исключающим детерминантом с расширяющим значением.

В некоторых частях документа встречаются группы детерминантов. Например:

Статья 98 Конституции РФ.

1. Члены Совета Федерации и депутаты Государственной Думы обладают неприкосновенностью в течение всего срока их полномочий. Они не могут быть задержаны, арестованы, подвергнуты обыску, **кроме случаев задержания на месте преступления, а также подвергнуты личному досмотру, за исключением случаев, когда это предусмотрено федеральным законом для обеспечения безопасности других людей.**

Применение к данным лицам мер задержания, ареста, обыска, досмотра оговаривается условиями «задержания на месте преступления» и «целями безопасности других». Категоричность формулировки «неприкосновенность» смягчается исключающей семантикой детерминантов «кроме случаев... и за исключением случаев...» с повторяющимся предметом/условием/ситуацией (случаем), который имеет ситуативно-условно-выделительный характер.

Интересен тот факт, что исключающая семантика официально-делового текста в три раза превышает по частотности аналогичную в других функциональных стилях. Причиной этого, на наш взгляд, является природа закона и любого государственного документа, изначально призванная ограничивать, регламентировать жизнедеятельность человека как социального объекта. Таким образом, можно сказать, что детерминант с семантикой исключения содержит регламентирующую-значимую информацию, знание которой обязательно для адресата. Но, к сожалению, культура работы с документами у нас низка, поэтому возникают конфликты и недопонимание. Коммуникативная точность документа встречает на своем пути «коммуникативную безалаберность» со стороны адресата.

Законодательные тексты нет необходимости читать от начала и до конца, в них нет, как мы уже говорили, авторства и сюжета. В зависимости от коммуникативной цели читатель обращается то к одной, то к другой статье, пункту, главе. В нашем случае встречается регулярное выделение часто каузирующего объекта из ряда других объектов действительности на основании обладания им каким-либо признаком. Например, «Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин» строится на основании смены ведущего признака выделения — видов дискриминации женщин: насилие, здоровье, работа, общественная деятельность и др., — который ограничивает множество

«дискриминированные женщины» от множества «дискриминированные люди»:

Стратегическая цель D.1. Принятие комплексных мер по предупреждению ликвидации **насилия в отношении женщин**.

Деятельность, которая должна осуществляться

124. Правительствами:

а) осуждение **насилия в отношении женщин** и *отказ от ссылок на любые обычай, традиции или религиозные молитвы в целях уклонения от выполнения своих обязательств в отношении его искоренения в соответствии с Декларацией об искоренении насилия в отношении женщин;...*

Многократное повторение кванторного детерминанта со значением выделения во всем документе ограничивает круг вопросов, решаемых в нем, и обеспечивает их релевантность для темы разговора (женская дискриминация). Конструкция с «*в отношении...*» в приведенном фрагменте документа выполняет не только ретроспективную функцию, но и текстообразующую (*отказ — в отношении его искоренения*). Интересно отметить, что детерминант «*в соответствии с Декларацией об искоренении насилия в отношении женщин*», завершая один из пунктов документа, расширяет представление читателя о наличии множества «правовые документы», тем самым создавая эффект вписанного множества («конвенция» и «декларация»), находящегося в отношениях «часть — целое». Подобные ссылки на другие документы/признаки расширяют диапазон правового действия, с одной стороны, и ограничивают, уточняют, согласовывают представления адресата в правовом поле. Определенным условием подобного изложения материала является учет фоновых знаний адресата, его, в данном случае, правовой компетенции.

Выявлен нами и другой интересный, используемый в законодательных текстах способ функционирования кванторных детерминантов в абсолютном начале и абсолютном конце, названный нами эффектом «гиперссылки»: Например:

7. Поправки к приложениям А и В настоящего Протокола принимаются и вступают в силу в соответствии с процедурой, изложенной в статье 20, при условии, что любая поправка к приложению В принимается только при письменном согласии затрагиваемой Стороны.<...>

Статья 22

1. За исключением случаев, предусмотренных в пункте 2 ниже, каждая Страна имеет один голос.

Выделительная семантика предложно-падежной конструкции соответствует функции гиперссылки, что означает предоставление адресату максимального удобства для получения и обработки информации с минимальными эмоциональными и физическими затратами.

Зачастую складывается впечатление, что нежелание знать и исполнять законы в нашей стране связано с проблемой выбора органами законодательства неэффективных средств воздействия на получателя.

В следующем тексте сможет разобраться только хорошо подготовленный реципиент, для которого детерминанты различной семантики окажут информационную поддержку:

Е. ВОССТАНОВЛЕНИЕ ТРУДОСПОСОБНОСТИ

15. Процесс восстановления трудоспособности обычно сопряжен с представлением следующих типов услуг:

- a) раннее обнаружение, диагностика и вмешательство;
- b) медицинское обслуживание и лечение;
- c) консультирование и оказание помощи в социальной области, в области психологии и других областях;
- d) подготовка к самостоятельному индивидуальному уходу, включая развитие навыков передвижения, общения, повседневных жизненных навыков с особым комплексом мероприятий, необходимых для лиц с дефектами органов слуха, зрения, и умственно отсталых;
- e) обеспечение технических средств, средств передвижения и других приспособлений;
- f) специальные услуги в области образования;
- g) услуги по восстановлению профессиональной трудоспособности (включая профессиональную ориентацию), профессионально-техническая подготовка, обычное трудоустройство или со специальным режимом труда...

Для понимания каждого пункта этого документа требуется установка своеобразных «ориентиров», «указателей», роль которых с успехом выполняют лаконичные и ёмкие кванторные детерминанты. (Ср.: *специальные услуги в области образования* и *специальные услуги: обучение ребенка на дому, облегченная форма сдачи экзаменов, льготы при поступлении и т. д.*). Кроме того, каждый из четырёх эпизодов участия детерминантов может быть рассмотрен как отдельный информативный блок.

Итак, на основании проведённого исследования мы можем отнести кванторные детерминанты к категориальным лимитативным средствам создания стандартного законодательного текста.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. Стилистика русского языка: учебник. 4-е изд., стереотип. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.

² Клемёнова Е. Н. Об ограничительно-выделительных детерминантах // Русский язык в школе. 2001. № 3. С. 80–82.

³ Клемёнова Е. Н. Высказывание с кванторными детерминантами как феномен текста. Ростов-н/Д: Изд-во РГААИ, 2006. 320 с.

⁴ Гачев Г. Д. Воображение и мышление. М., 1999. С. 180.

⁵ Клемёнова Е. Н. Об ограничительно-выделительном поле в современном русском языке // Наука и образование. Известия Южного отделения Российской академии образования и Ростовского государственного педагогического университета. Ростов-на-Дону, 2003. С. 166–171.

⁶ Клемёнова Е. Н., Кудряшов И. А. Диалоговое движение в современной лингвистике: прагматическое исследование личности в информационном обществе // Социокультурные среды и коммуникативные стратегии информационного общества: труды Международной научно-теоретической конференции 28–31 октября 2015 года / отв. за выпуск О. Д. Шипунова. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. С. 283.

Kleimenova E. N.

Rostov State University of Economic, Russia

ON LINGUISTIC MEANS OF EXPRESSION OF LIMITATION IN LAWMAKING

The article presents the experience of the analysis of limitation by the means of quantified determinants in legislative texts. Due to their brevity and conceptual capacity, determinants have a wide range of text- and sense-making capacity, and act as an effective device of adaptation of legislative texts to the understanding of ordinary citizens; they serve as the means of retrospection and prospection, and function in the form of "hyperlinks" in any business document.

Keywords: limitation; quantified determinants; legislative texts.

Клушина Наталья Ивановна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

nklushina@mail.ru

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ МАССМЕДИА

Развитие современных СМИ в информационную эпоху ставит как необходимые вопросы гуманизации массмедийного пространства. В статье формулируются проблемы, осознание которых поможет человеку сохранить гуманистические идеалы. Это проблемы редукции информационной картины мира, потеря авторитетов, «смерть автора» и отсутствие эстетического начала в современных СМИ

Ключевые слова: массмедиа, человек медийный, медийная языковая личность, масс-медиийное сознание, гуманитарные стратегии, гуманистические идеалы.

Прогнозируя и разрабатывая стратегии развития российских СМИ (технологические, экономические, политico-идеологические и др.), необходимо как самостоятельные осознать и выделить гуманитарные стратегии, которые могут быть положены в основу современной гуманистической концепции СМИ, что, вероятно, окажется полезным для формирования и понимания роли СМИ в современном информационном обществе и утверждения через них идей гуманизма нового времени.

Поясним, что мы вкладываем в понятие **гуманитарные стратегии СМИ**. Это отнюдь не только и не столько стратегии, связанные с удовлетворением социальных потребностей человека, с обеспечением его прав — на свободный доступ к информации, на свободу выражения собственного мнения и других свобод, хотя их необходимость априорна. Такие стратегии мы бы назвали цивилизационными. Гуманитарные, точнее цивилизационные, стратегии, понимаемые подобным образом, соответствуют антропоцентрической парадигме, лидирующей сегодня в современной гуманитарной науке.

Антропоцентрический научный подход, вытесняющий системный, все исследования фокусирует вокруг человека. Различия в системном и антропоцентрическом подходах на примере массмедиа хорошо будут видны, если сопоставить две знаменитые концепции массмедиа Н. Лумана¹ и Г. Макклюэна². Луман, изучая массмедиа как систему, намеренно исключает из нее человека, считая, что только внесистемный наблюдатель (наблюдатель второго порядка) может понять функционирование самой системы. Макклюэн, наоборот, мерой всех вещей считает человека и понимает медиа как внешнее расширение человека, расширение пределов его возможностей: радио — развитие слуха, телевидение — зрения. Интернет, возможно, мы можем рассматривать как расширение памяти. То есть развитие технических возможностей должно служить развитию человеческих возможностей, а не наоборот: когда человек призван обслуживать технику.

Но антропоцентризм, поворот к человеку, к его возможностям — только часть гуманизма, предполагающего не только удовлетворение всех многообразных потребностей человека (подробно описанных Маслоу³), но и развитие, культтивирование на первый взгляд ненужных, не-прагматичных, эфемерных «вещей» — красоты, гармонии, эстетики, т. е. области «духовного». Гуманизм, как он сложился в эпоху Возрождения, не должен подменяться и вытесняться, по мысли С. Гайды, «убогим антропоцентризмом»⁴. Гуманизм новой, информационной эпохи необходимо мыслить как идеал, на который могут быть ориентированы в том числе и гуманитарные стратегии массмедиа. Само по себе понятие *идеал* приподнимает человека над потребностями, делает его личностью. Человек — единственный в живой природе, кто имеет духовные устремления.

Таким образом, гуманитарные стратегии СМИ, как мы их себе представляем, — это очерчивание и прорисовка контуров нового гуманизма, понимаемого как поиск духовности, гармонии и эстетики человеческого бытия в информационную эпоху. Мы могли бы данные стратегии назвать *гуманистическими*, если бы не опасались размыть значение этого слова («гуманистический» — «относящийся к человеку»), поскольку мы рассматриваем не «человеческие стратегии», а стратегии СМИ, направленные на развитие гуманизма в инфосфере, как части, значительной части ноосферы.

Итак, мы различаем цивилизационные стратегии СМИ, вписанные в антропоцентризм и направленные на расширение пределов человеческих возможностей, и гуманитарные стратегии СМИ, направленные на формирование гуманистической концепции СМИ: осознание человеком возможности духовного бытия в информационную эпоху.

Стремительное развитие, в том числе технологическое, современных СМИ создает особый тип культуры — медиакультуру, которая активно формирует у современного человека, неизбежно погруженного в медиакультуру, массмедийное сознание⁵. Медиатизация современного общества, его культуры, политики, быта приводит к тому, что медиа становятся естественной средой не только для нашего прагматического бытия, но и для нашей духовной жизни.

Массмедийное сознание в той или иной степени присуще как элите, так и обывателю. Но если элита для своего развития использует не только медийные когнции (т. е. элитарное сознание шире медийного), то обыденное сознание практически уравнивается с медийным.

Мы не должны бороться с медийным сознанием, часто понимаемым как утилитарное, бездуховное, пошлое начало. Нам стоит понять, что массмедийное сознание в нашем обществе — это данность. Это не маргинальное, а закономерное развитие массового сознания (сознания масс!) в информационную эпоху под влиянием медиа. И тогда важным становится не объявление войны с массовым сознанием — в том числе и борь-

ба за чистоту языка, за соблюдение устоявшихся (в прошлом веке) культурно-речевых норм, важным и необходимым является возможность массмедиа влиять на массовое сознание в сторону его гуманизации. Лингвоэкологические, лингвоэтические и культурно-речевые проблемы — под таким углом зрения — становятся следствием, а не причиной гуманистических проблем в массмедиа. Если мы примем идею, если мы смиримся с идеей, что массмедиальное сознание — «норма» информационной эпохи, а не ее маргинальное проявление, то тогда, наверное, необходимо сосредоточиться не на его критике, а на его формировании и гуманизации. То есть вопрос стоит следующим образом: как массмедиа могут формировать человека медийного, какие гуманистические стратегии для этого использовать, чтобы человек медийный расширял свои человеческие возможности не только технологически, но и духовно, то есть чтобы человек *медийный*⁶ не сводился к *человеку цифровому*⁷, но оставался Человеком, как он был осмыслен и оценен в прежнюю, доинформационную эпоху. Для этого необходимо очертить круг первостепенных проблем.

Мы формулируем следующие главные, на наш взгляд, проблемы информационного общества, на которые прежде всего нужно было бы обратить внимание: редукционизм в формировании картины мира, потеря / размытие авторитетов, пренебрежение к автору / авторству и невнимание к эстетической составляющей СМИ.

Коротко прокомментируем эти проблемы.

1. Для русского сознания характерно целостное, холистическое восприятие мира, что связано с историей, географией, религией, культурой русского народа. Поэтому русский читатель в отличие от западного, по современным исследованиям, больше интересуется общемировыми и общепланетарными проблемами. Современные массмедиа представляют не целостную картину мира, а редуцированную, разорванную по случайным (часто сенсационным) новостям, или гипертрофированную — из-за информационных войн. Современная информационная картина мира напоминает «Гернику» П. Пикассо. Поэтому человек медийный впитывает хаотичность и фрагментарность предоставляемого ему контента, что и формирует пресловутое клиповое сознание.
2. Размытие авторства — еще одна серьезная гуманистическая проблема, порожденная информационной эпохой и усугубленная бурным развитием Интернета. Автор как демиург своего оригинального текста, автор как выразитель самобытной авторской идеи сегодня терпит катастрофу. Уничтожает идею авторства «Википедия»⁸. Новые, востребованные информационной эпохой формы создания контента — перрайт и копипаст — нивелируют ценность авторской мысли. А генератор стихов⁹ и впервые опробованный Яндексом генератор новостей реализуют в жизни постмодернистскую умозрительную концепцию «смерти автора».
3. Так же, как автора, интернет-эпоха убивает авторитеты. Сетевое общество, сменившее общество иерархическое, возводит на пьедестал не «мыслителя», а «идола» — модную, скандальную, популярную медиаперсону. Возрождению авторитетов в массмедиа (наподобие телевизионных бесед с академиком Д. С. Лихачевым, монологов Ю. М. Лотмана, живых рассказов И. Л. Андроникова и др.) препятствуют трудность и неспешность их речей, что не согласуется со скоростью информационной эпохи. Но подмена авторитетов модными именами свидетельствует о дегуманизации медиапространства.

4. Современный массмедийный человек растерял эстетическую ценность *молчания*. Резкое расширение публичной сферы массмедийной личности (ее постоянное присутствие в Интернете — в соцсетях, в твитах, а также в SMS-общении и т. п.) многократно усиливает информационный шум¹⁰ и засоряет общее коммуникативное пространство. Парадоксально, но чрезмерное присутствие человека в информационной среде приводит к ее дегуманизации.

Постановка проблем не есть их решение. Но задавать вопросы — традиция русской классической литературы, не позволяющая человеку забыть о его человеческой сущности. И это также возможный путь гуманизации современных СМИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Луман Н. Реальность массмедиа. / пер. с нем. А. Ю. Антоновского. М.: Канон+, 2012. 240 с.

² Макклюэн Г. М. Понимание медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. М.: Кучково поле, 2003. 464 с.

³ Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 352 с.

⁴ Гайдा Ст. Стиль как вызов // Актуальные проблемы стилистики. 2016. № 2. С. 13–22.

⁵ Клушкина Н. И. Трансформация стилистических и типологических характеристик российского медиадискурса новейшего времени // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. № 1 (1). С. 98–107.

⁶ Вартanova Е. Л. СМИ и журналистика в пространстве постиндустриального общества // Медиаскоп. 2009. № 2.

⁷ Гайдा Ст. Актуальные задачи стилистики // Актуальные проблемы стилистики. 2015. № 1. С. 11–21.

⁸ Мечковская Н. Б. Как Интернет и «Википедия» разрушают авторское право и почёму особенно трудно гуманистам // Социология. 2015. № 3. С. 82–93.

⁹ Тошович Б. Интернет-стилистика. М.: Флинта: Наука, 2014. 238 с.

¹⁰ Басовская Е. Н. Информационный шум как воздействующий компонент медиатексты // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 7 (336). Филология. Искусствоведение. Вып. 89. С. 6–11.

Klushina N. I.

Lomonosov Moscow State University, Russia

THE HUMANISTIC CONCEPTION OF MODERN MEDIA

The author argues that the questions of humanization of mass media are very actual nowadays, and formulates the problems, which can help to save humanistic ideal for modern man, such as problems of reduction of information picture of the world, the loss of authority, “the death of the author”, and the lack of aesthetic principle in modern media.

Keywords: mass media; media language personality; the humanitarian strategy; humanistic ideals.

Колесова Ирина Евгеньевна

Вологодский государственный университет, Россия

mika-vologda@mail.ru

**ПРОЦЕССЫ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ
ДИВЕРГЕНЦИИ И НЕКОТОРЫЕ СЕМАНТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ
ОБРАЗОВАНИЯ КОГЕРЕНТНЫХ ЛЕКСЕМ
В ВОЛОГОДСКИХ ГОВОРАХ**

В данной статье рассматриваются процессы функционально-семантической дивергенции, связанные с явлением параллельного словообразования, приводящие к формированию когерентных лексем. На примере лексического состава вологодских говоров описываются также некоторые семантические модели, по которым данные лексемы образуются.

Ключевые слова: функционально-семантическая дивергенция, лексическая когерентность, параллельное словообразование, вологодские говоры.

Функционально-семантическая дивергенция лексического состава говоров, в том числе и вологодских, представляет собой сложный исторический процесс, результаты которого можно выявить, анализируя современное состояние этих говоров. Наиболее полно данный процесс прослеживается именно в диахронии, однако этапы и результаты языковой дивергенции могут проявляться на каждом из синхронных срезов языка¹.

Термин «дивергенция», восходящий к латинскому глаголу *divergere* ‘отклоняться, расходиться’, имеет широкий диапазон применения в различных областях науки, в том числе и в лингвистике. В рамках данной статьи, говоря о дивергенции лексического состава, мы будем понимать под этим термином процессы, связанные с расхождением предметно-логического содержания лексемы и развитием у нее разных значений в разных номинативных сферах функционирования или в разных группах говоров.

Актуальность данного подхода к изучению говоров обусловлена, с одной стороны, неослабевающим интересом к проблемам, связанным с развитием диалектной словообразовательной системы, которые затрагивает наше исследование, а с другой стороны, сложностью, многоаспектностью и неоднозначностью изучаемых явлений. В многочисленных трудах ученых-лингвистов рассматриваются различные стороны развития и функционирования русских говоров, однако процессы диалектного параллельного словообразования при этом остаются фактически незамеченными. В данной ситуации целенаправленный сбор соответствующего материала и изучение различных аспектов этого сложного явления, а также разработка его теоретической базы становятся одной из актуальных проблем, требующих рассмотрения в рамках общеязыковой и диалектной дериватологии. Параллельное словообразование должно рассматриваться не только с точки зрения современного состояния

говоров, но и с точки зрения диахронического развития. Данное явление наряду с диахроническим лексико-семантическим способом и синхронной семантической деривацией по модели, представляющей собой один из типов семантической дивергенции, должно быть ограничено от явлений словообразовательной и отраженной полисемии, а также от процесса формирования словообразовательных омонимов.

Изучение процессов параллельного словообразования также имеет большое теоретическое и практическое значение для решения целого ряда проблем диалектной лексикографии, в частности, для лексикографического описания возникших в результате него лексем. Когда подобные лексемы попадают в поле зрения исследователя-лексикографа, перед ним неминуемо возникает вопрос: что это? Омонимы или все-таки случаи разветвленной полисемии? Как следует отражать подобные факты в словаре? Некоторые из этих вопросов затрагивались в рамках проблем анализа семантической структуры слова и отражения в диалектных словарях тождества и распада его значений², однако однозначного и бесспорного решения пока не получили.

С одной стороны, все значения таких лексем имеют некую общую сему, сохраняя то, что Р. А. Будагов называл «промежуточным семантическим звеном»³, то есть на первый взгляд можно говорить о развитии полисемии. С другой стороны, при полисемии в целостной семантической структуре лексемы четко прослеживаются переходы, преемственность и иерархические связи между отдельными значениями. В данном же случае слово в каждом из своих значений образуется заново в разных говорах или разных номинативных сферах и никаких семантических переходов между ними не прослеживается, что дает основания признать данный случай омонимией. Трактовка подобных лексем в диалектных словарях неоднозначна и непоследовательна. Например, в «Словаре вологодских говоров» возникшая в результате процессов параллельного словообразования от глагола *катать* лексема *каток* представлена как многозначное слово: 1) ‘деревянная катушка, небольшой цилиндр, на который наматываются нитки’, 2) ‘ледяная горка для катания’, а лексема *катанец*, возникшая в результате того же процесса, приводится как ряд омонимов: 1) *катанец* ‘валенок’ и 2) *катанец* ‘булка, форма которой придается в процессе катания теста’⁴.

Описанные противоречия вызывают затруднения при классификации и характеристике подобных случаев, а также обусловливают необходимость введения особого термина, призванного четко ограничить их от полисемии и омонимии. При рассмотрении нами в ряде статей и монографии результатов параллельного словообразования с точки зрения развития семантической дивергенции вводился термин **когерентность**, происходящий от латинского *cohaerens* ‘находящийся в связи’. В лингвистике этот термин использовала Л. Г. Яцкевич при описании

явлений, имеющих место при близкородственном билингвизме, понимая под этим термином свойство формально сходных, но семантически нетождественных слов, имеющих общее происхождение, могущих существовать в различных языковых системах, взаимодействуя при пересечении этих систем⁵. Мы предлагаем использовать термины **когерентность** и **когерентные лексемы** при описании процессов параллельного словообразования в русских говорах для обозначения лексем, формирующихся в результате этих процессов.

Параллельное словообразование и образование когерентных лексем является важным фактором развития русского языка, в частности его диалектного сегмента. Чаще всего процессы параллельного словообразования приводят к образованию отлагольных и отыменных существительных, хотя возможны и другие варианты частеречной принадлежности производного и производящего слов. В вологодских говорах процессы параллельного словообразования также протекают достаточно активно, хотя и затрагивают при этом довольно ограниченное число семантических моделей. Рассмотрим некоторые из этих процессов в вологодских говорах⁶:

‘растение’ → ‘место его выращивания’, ‘блюдо из него’

Капуста ‘овощное растение’ →

- *капуст/ник/ 1) ‘огороженный участок земли, где посажена капуста’ Сямж., Рам. 2) парник, рассадник, где выращивают рассаду капусты’ Баб., Пог.*
- *капуст/ник/ ‘пирог с капустой’ Сямж., Сок.*

‘предмет’ → ‘этот же предмет’ (вторичная суффиксация), ‘содержимое предмета, названного мотивирующим существительным’

Квашня ‘деревянная или глиняная посуда для заквашивания теста’ →

- *кваш/онк/а ‘деревянная или глиняная посуда для заквашивания теста’ Селив., К-Г.;*
- *кваш/онк/а ‘тесто’ В-У., Слоб.*

Ключ ‘родник’ →

- *ключ/овк/а ‘родник, ключ’ В-У., Алекс.;*
- *ключ/овк/а ‘ключевая вода’ Сок., Андр.*

‘продукт’ → ‘блюдо из него’, ‘емкость для этого продукта’

Мясо →

- *мяс/ник/ ‘пирог с начинкой из мяса’ Баб, Юрк.;*
- *мяс/ник/ ‘посуда, в которой варят мясную пищу’ Влгд., Сок.*

Мука →

- *муч/ник ‘печеное изделие из теста’;*
- *муч/ник ‘ларь для хранения муки’.*

Лук →

- *лук/овниц/а ‘похлебка из лука’ Влгд., Филют.;*
- *лук/овниц/а ‘посуда, в которой толкли перед употреблением зеленый лук’ Сок., К-Г.;*

‘место’ → ‘собирательное, места’, ‘то, что растет в этом месте’

Луг →

- *луг/овь/e ‘собир. Заливные луга’ К-Г., Навол.;*
- *луг/овь/e ‘трава, растущая близ дома’ В-У.*

‘предмет’ → ‘человек, работающий с этим предметом’, ‘время, когда используют этот предмет’

Кудель →

- *кудель/ниц/а* ‘девушка или женщина, обрабатывающая лен’ В-У., Пал.;
- *кудель/ниц/а* ‘время обработки льна’ Гряз., Жерн.

‘предмет’ → ‘орудие для изготовления этого предмета’, ‘объект, из которого изготавливают этот предмет’

Лучина →

- *лучин/ник* ‘нож, которым щепают лучину’;
- *лучин/ник* ‘полено, предназначеннное для лучины’.

‘число’ → ‘предмет, характеризующийся количеством чего-нибудь или номером, названным мотивирующим словом’

Восемь →

- *восьм/ерик* ‘бердо, рассчитанное на восемь пасм ниток основы; мера, определяющая ширину ткани’;
- *восьм/ерик* ‘лапти с круглыми носами, сплетенные особым образом, имеющие узор в форме восьмерки’.

Пять →

- *пят/ерик* ‘способ укладки снопов’;
- *пят/ерик* ‘пять рублей’;
- *пят/ерик* ‘пальцы руки, пятерня’;
- *пят/ерик* ‘бревно длиной 5 метров’;
- *пят/ерик* ‘разновидность лаптя’;
- *пят/ерик* ‘рыболовная снасть с ячейками 5х5 см’.

‘признак’ → ‘предмет, характеризующийся этим признаком’

Носатый →

- *носат/ка* ‘деревянный сосуд для пива с носиком вверху’;
- *носат/ка* ‘деревянная ложка с узким концом’;

‘предмет’ → ‘орудие для работы с этим предметом’, ‘время, когда используют этот предмет’, ‘тот, кто производит этот предмет’

Навоз →

- *навоз/ниц/а* ‘телега, на которой вывозят навоз’;
- *навоз/ниц/а* ‘время, пора вывоза навоза со дворов в поле’;
- *навоз/ниц/а* ‘корова, которую держат в хозяйстве главным образом для получения навоза’.

‘предмет’ → ‘то, что внешне похоже на этот предмет’

Сеть →

- *сеточка* ‘кружево’;
- *сеточка* ‘ситечко для процеживания молока’.

Таким образом, процессы параллельного словообразования в диалектной словообразовательной системе, в частности в вологодских говорах, приводят к формированию целого ряда когерентных лексем, играют важную роль в развитии словообразовательной системы говоров и оказывают влияние на развитие их лексического состава. В рамках данного исследования мы кратко рассмотрели развитие когерентных лексем на примере вологодских говоров, однако следует признать, что дивергентные процессы, связанные с явлением параллельного словообразования в различных группах русских говоров, представляют собой сложный

комплекс лингвистических и экстравалингвистических проблем, требующих более подробного дальнейшего изучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Колесова И. Е. Лексическая когерентность как результат дивергентных процессов // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: Сборник статей по материалам XXXII международной научно-практической конференции. № 1 (32). Новосибирск: СиБАК, 2014. С. 31–36.

² Филин Ф. П. Некоторые проблемы диалектной лексикографии // Известия ОЛЯ. Т. XXV. Вып. 1. 1966. С. 3–12; Блинова О. И. Русская диалектология. Лексика. Томск: Изд-во Томского госуниверситета, 1984; Сорокалетов Ф. П., Кузнецова О. Д. Очерки по русской диалектной лексикографии. М.: Либроком, 2010. 232 с. и др.

³ Будагов Р. А. Закон многозначности слова // Будагов Р. А. Человек и его язык. М.: Изд-во Московского университета, 1974. С. 117–123.

⁴ Словарь вологодских говоров. Учебное пособие по русской диалектологии / под ред. Т. Г. Паникаровской, Л. Ю Зориной. Вып. 3. Вологда: ВГПИ, 1987. С. 47; Там же. Вып. 4. 1989. С. 15.

⁵ Яцкевич Л. Г. О внутренней форме слов в русском и белорусском языках в условиях билингвизма // Всесоюзная научная конференция по проблемам обучения русскому языку в условиях близкородственного билингвизма: материалы к конференции. Минск, 1975. С. 538–541.

⁶ Словарь вологодских говоров. Учебное пособие по русской диалектологии / под ред. Т. Г. Паникаровской, Л. Ю Зориной. Вып. 1–12. Вологда: ВГПИ-ВГПУ, 1983–2007.

Kolesova I. E.

Vologda State University, Russia

PROCESSES OF FUNCTIONAL AND SEMANTIC DIVERGENCE AND SOME SEMANTIC MODELS OF THE FORMATION OF COHERENT WORDS IN VOLOGDA AREA DIALECTS

The article examines the processes of functional and semantic divergence and the phenomenon of parallel word formation, and the formation of coherent words based on them. The author also describes some semantic models on which coherent lexemes are formed in the dialects of Vologda area.

Keywords: functional and semantic divergence; lexical coherence; parallel word formation; Vologda dialects.

Кондратьева Ольга Николаевна

Кемеровский государственный университет, Россия

Kondr25@rambler.ru, Olnik25kemerovo@gmail.ru

МЕХАНИСТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ БЮРОКРАТИИ В РОССИЙСКИХ СМИ

Метафора механизма как средство репрезентации бюрократии является продуктивной в российских СМИ XXI века и позволяет актуализировать такие свойства бюрократии, как иерархичность, обезличенность ее представителей — «винтиков» государственного механизма, автоматизм выполнения функций, а также эксплицировать современные национальные особенности — устаревание бюрократического механизма, многочисленные сбои и накладки в работе, необходимость коррупционной смазки для обеспечения результата.

Ключевые слова: концептуальная метафора, метафора механизма, СМИ, бюрократия.

Бюрократия, являющаяся одной из основных проблем XXI столетия, находится в центре исследовательского внимания целого ряда наук, но только совместные усилия ученых способны прояснить сущность данного явления и эксплицировать отношение общества к данному феномену в различные исторические эпохи. Немаловажную роль в этом процессе могут сыграть и лингвистические данные, в частности анализ метафор, репрезентирующих феномен бюрократии.

В метафоре уже давно перестали видеть лишь стилистический прием, признав за ней функцию когнитивного механизма и мощного инструмента политических манипуляций. Именно метафора «способна вскрыть общественно-политические и идеологические изменения в обществе»¹. Более того, посредством анализа метафор можно обнаружить особенности лингвокультуры на определенном временном срезе.

Термин «бюрократия» был введен в научный оборот в середине XVIII века французским экономистом Винсентом де Гурней. Познание мира в этот период «приравнивалось к познанию причинно-следственных связей между деталями механизма», механизму уподоблялись общество и человек². Поэтому вполне логично, что основной метафорой, репрезентирующей новое понятие, стала именно метафора механизма, представляющая бюрократию как сложный аппарат, различные учреждения и конторы — как его звенья, между которыми существуют устойчивые связи, служащих — как безликие винтики, четко выполняющие свои функции. Данная метафора не только отвечала духу эпохи, но и соответствовала сущности бюрократического устройства.

Новый виток развития механистической метафоры произошел в советскую эпоху, названные метафоры пронизывали публицистический язык, становились терминами, утрачивали живую образность, стира-

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 15–04–00311 «Лингвокогнитивный анализ конфликтов в сфере обыденной политической коммуникации»

лись. Термины «бюрократический аппарат», «бюрократическая машина», «бюрократический механизм» глубоко проникли в языковое сознание и прочно укоренились в нем.

В XXI веке, веке механизации и научно-технического прогресса, произошел очередной всплеск механистической метафоры, продуктивность метафор механизма при концептуализации различных сфер действительности резко возросла³. На наш взгляд, можно говорить о возникновении механистического бума в метафорическом истолковании политических процессов и социальных институтов, реанимации стертых механистических метафор, и немаловажную роль в этом процессе играют средства массовой информации, являющиеся трансляторами новой идеологии, определяющие особенности языкового сознания современников.

Задача данной статьи — проанализировать особенности функционирования механистической метафоры, репрезентирующей бюрократию в российских СМИ XXI века, установить новые тенденции в механистической интерпретации данного феномена.

Материалом исследования послужили тексты российских СМИ 2000–2016 гг., извлеченные из газетного подкорпуса Национального корпуса русского языка и системы «Анализ СМИ» информационного агентства «Интегрум».

Анализ материала показал, что в отечественных СМИ механическая метафора, репрезентирующая бюрократию, достаточно структурирована, в ее состав входят фреймы «Механизм и виды механизмов», «Устройство механизма», «Функционирование механизма», каждый из которых включает в свой состав отдельные слоты, организующие значительное количество метафорических переносов.

1. Фрейм «Механизм и виды механизмов». Данный фрейм представлен двумя слотами. Первый характеризует бюрократию как сложноорганизованный механизм, а второй представляет собой типологию механизмов, с которыми может быть сопоставлена бюрократия для экспликации ее значимых свойств.

1.1. Слот «Механизм». Изначально механизм — это ‘внутреннее устройство (система звеньев) машины, прибора, аппарата, приводящее их в действие’, однако данная лексема достаточно рано развивает переносное значение — ‘система, устройство, определяющие порядок какого-н. вида деятельности’. В стертых метафорах подобного типа отражены первичные представления о тождестве организации определенной системы и механизма, их структурированности, отлаженности, подчинении определенным законам.

Российские массмедиа оживляют стертую метафору, бюрократия регулярно предстает в изданиях как механизм, приводящийся в действие чиновниками и имеющий четкий функционал. Метафоризации при характеристистике бюрократии подвергаются лексемы *механизм, машина, аппарат*:

Бюрократия — это гигантский механизм, приводимый в действие пигмеями (За победу, 2012); *Бюрократическая машина всегда работает со скрипом* (Труд-7, 2001); *Получается, что огромный бюрократический аппарат работает на сбор примерно 10% от всех налогов* (Комсомольская правда, 2011).

1.2. Слот «Виды механизмов». Бюрократия в российских СМИ уподобляется конкретным видам механизмов разной степени сложности. Она может сопоставляться с *капканом, насосом, фильтром, автомобилем*. Каждый из перечисленных механизмов позволяет эксплицировать значимые черты феномена бюрократии — высокую скорость развития бюрократической системы (автомобиль), способность отсеивать обращения граждан и структур (фильтр), безвыходное положение попавших в ее орбиту граждан (капкан):

Но очень плохо, что при этом остаются всякого рода бюрократические капканы (Труд-7, 2005); *А значит, обнародованные Минрегионразвития критерии могут запросто превратиться в бюрократический фильтр*, призванный искусственно сократить объем претензий граждан к государству (Известия, 2013); *Пропастью, в которую информационно-бюрократическим насосом* закачали розовые либеральные представления о действительности (Комсомольская правда, 2004); *Сессия показала, что либеральный автомобиль бюрократии забыл про тормоза, он ускорился* (РИА Новости, 2011).

Непрерывность бюрократической деятельности, перемещение в процессе решения вопросов от инстанции к инстанции, от одного чиновника к другому, бесконечное движение по кругу передается в СМИ посредством метафор *конвейера и карусели*:

Предпринимателей без конца гоняют по бюрократическому конвейеру, и никто из чиновников-вредителей никакой ответственности не несет (Голос Биробиджана, 2014); ... *поступает жалоба главе администрации, ее отправляют президенту, тот — прокурору, тот опять главе администрации, и вот такая бюрократическая карусель начинается* (Новый регион 2, 2011).

Если первоначально бюрократия являлась средством упорядочивания деятельности, залогом нормального функционирования и развития государства:

...Бюрократия являлась основным мотором развития страны, потому что это была бюрократия Николая II (Аргументы недели, 2014),

то в наше время она предстает в СМИ исключительно как тормоз:

Бюрократия во всей стране стала тормозом для развития малого и среднего бизнеса. ... (Сердало, 2014); ... *Бюрократия — главный тормоз* (АЭИ «Прайм», 2012).

2. Фрейм «Устройство механизма». Метафоры данного фрейма позволяют продемонстрировать сложное устройство бюрократической системы, они дают общую характеристику ее составляющих и их функции в работе бюрократического механизма. В состав бюрократического аппарата входят такие элементы, как *шестеренки, гайки, винтики, валы, пружины* и др.:

Но шестеренки бюрократического механизма где-то забуксовали (Труд-7, 2005); *Они не должны превращаться в «альтернативных прокуроров по инвестиционным вопросам», закручивающих бюрократические гайки* (РБК-Дейли, 2011); *Малый бизнес такой бюрократический вал раскатает в лепешку* (Комсомольская правда, 2002).

Значимыми элементами бюрократического «механизма» являются колеса и маховик ('маховое колесо'), запускающие работу системы:

Как раз сейчас федеральная бюрократическая машина начала после года раскачки вращать колесами и постепенно наделять родных погибших ... солидными пособиями (Труд-7, 2002); *Бюрократический маховик уже запущен, визит проработан* (Новый регион-2, 2005).

3. Фрейм «Функционирование механизма». Отличительной особенностью механизмов является их длительное функционирование, а также работа по строго заданной схеме. При концептуализации бюрократии названный фрейм представлен слотами «Работа механизма», «Сбои в работе механизма» и «Уход за механизмами».

3.1. Слот «Работа механизма». Функционирование бюрократии передается в российских масс-медиа преимущественно посредством метафор, прямо или опосредованно связанных с круговым движением. Метафорическое значение приобретают лексемы *виток, вращать, крутить, вертеть, оборот* и др.:

И бюрократическая машина закрутилась — официальные запросы ушли в МИД (Комсомольская правда, 2013); *Бюрократия тогда набирала обороты* (Советская Адыгея, 2014); *Подобная организация должна либо вобрать в себя функции уже существующих, либо она породит новый виток бюрократии* (РБК Daily, 2004).

Работа бюрократического механизма регулярно характеризуется в российских СМИ как неэффективная и требующая огромных временных и эмоциональных затрат. Метафорическое значение при характеристике бюрократических процессов приобретают прилагательные *медленный, неповоротливый, нерасторопный, инерционный*:

Бюрократическая машина столь медленна, столь неповоротлива, что самые разумные предложения тонут в ней, как в болоте (РИА Новости, 2006); *Бюрократическая машина — вещь на редкость нерасторопная* (Комсомольская правда, 2012); *Бюрократические машины вообще самые инерционные в мире машины* (Известия, 2013).

Признаками медленной работы бюрократического механизма являются сопровождающие процесс работы скрежет и скрип (ср. со скрипом — 'с трудом, с напряжением, медленно'):

Бюрократическая машина всегда работает со скрипом, и ваши предложения еще долго будут «гулять» по столонаучальникам (Труд-7, 2001).

3.2. Слот «Сбои в работе механизма». Постепенно под влиянием неблагоприятных факторов в работе механизма начинают происходить

разного рода сбои и поломки, репрезентирующие серьезные проблемы в государственных структурах. В российских СМИ регулярно подчеркивается постепенное устаревание бюрократического механизма, его неспособность к адаптации к новым жизненным реалиям:

Бюрократическая машина, унаследованная от старых времен, успешно сопротивляется коренной трансформации, которую требует рынок (Труд-7, 2004).

Непродуктивность работы бюрократического механизма представляется в СМИ так же, как работа вхолостую:

А пока бюрократические механизмы прокручиваются, иногда и вхолостую, боевиков, как правило, уже и след простыл (Труд-7, 2001).

Кроме того, для репрезентации сбоя в работе бюрократического механизма используются в метафорическом значении лексемы и словосочетания *стопорить, клинить, давать сбой и др.*:

А большие кадровые замены, которые обычно стопорят бюрократический механизм, ему просто не выгодны (Комсомольская правда, 2001); *ВВП сохранил систему сдержек и противовесов, благодаря которой кремлевский бюрократический механизм «не клинит»* (Комсомольская правда, 2001).

Таким образом, в российских СМИ постоянно подчеркивается наличие серьезных сбоев в работе бюрократического механизма, необходимость его модернизации.

3.3. Слот «Уход за механизмами». Чтобы механизм мог функционировать длительное время, необходимо заботиться о нем, заниматься его техническим обслуживанием: осмотром, заправкой, смазкой. В изученном материале не зафиксированы контексты, в которых бы шла речь о «плановых технических осмотрах» и модернизации бюрократического механизма представителями государственных структур. Проявляют заботу, смазывая шестеренки бюрократического аппарата, исключительно частные лица, кровно заинтересованные в ускорении работы, наиболее быстрым решением своих насущных вопросов. При этом в качестве «смазки» предстает коррупционная деятельность:

Есть даже такая метафора: коррупция — это некая смазка между бизнесом и бюрократией (Известия. 2004); *Иными словами, она не «смазала» шестеренки бюрократического механизма.* (Богатей, 2003).

В результате проведенного исследования стало возможным утверждать, что метафора механизма как средство репрезентации бюрократии является весьма продуктивной в XXI веке и позволяет актуализировать такие свойства бюрократии, как иерархичность, где у каждого элемента есть свое место, обезличенность ее представителей — ‘винтиков’ механизма, автоматизм выполнения функций.

В названный период данная метафорическая модель отличается высокой степенью структурированности, что говорит о ее особой зна-

чимости, вовлекает в процесс метафоризации значительное количество единиц, в том числе и являющихся номинантами новых реалий (*автомобиль, фильтр, насос* и др.). Кроме того, эксплицируются национально-специфические черты данного явления, характерные для XXI столетия, — устаревание бюрократического механизма, многочисленные сбои и накладки в работе, необходимость коррупционной смазки для обеспечения результата.

Таким образом, в изучаемый период механистическая метафора обладает ярко выраженным негативным прагматическим потенциалом, в процессе развития произошел переход от восприятия бюрократии как четко отлаженного механизма, упорядочивающего жизнь, некоего мотора, движущего развитие общества, к механизму устаревшему, неисправному, тормозу на пути мирового прогресса.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Логос, 2003. С. 95.

² Жуков Д. С., Лямин С. К., Барабаш Н. С. Гносеологические и онтологические метафоры в истории науки // Евразийский союз ученых (ЕСУ). 2015. № 10 (19). С. 9.

³ Глебкин В. В. Метафора механизма и теория концептуальной метафоры Лакоффа — Джонсона // Вопросы языкоznания. 2012. № 3. С. 51–69; Кондратьева О. Н. Новые тенденции в концептуализации внутреннего мира человека // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 1 (292) С. 72–77; Панкратова С. А. Поиск метафорической альтернативы механистическому взгляду на мир // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 2. С. 142–149.

Kondratyeva O. N.

Kemerovo State University, Russia

MECHANISTIC METAPHOR AS MEANS OF REPRESENTATION OF BUREAUCRACY IN RUSSIAN MASS-MEDIA

The author argues that a metaphor of the mechanism as means of representation's of bureaucracy is productive in Russian mass-media of the 21st century. It allows to actualize such properties of bureaucracy, as hierarchy, anonymity of its representatives – ‘cogs’ in the state machinery, automatism of performance functions, as well as to explicate modern national characteristics – obsolescence of the bureaucratic mechanism, numerous failures and blunders in its work, an indispensability of corruption lubricant for results achieving.

Keywords: conceptual metaphor; metaphor of the mechanism mass-media; bureaucracy.

Корнейчук Светлана Петровна

*Ростовский государственный
экономический университет, Россия*

willycat2@mail.ru

Агафонова Нелли Джоновна

Ростовский государственный медицинский университет, Россия

neagafonova@yandex.ru

СИНТАГМАТИЧЕСКОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ С ИНТЕГРАЛЬНОЙ СЕМОЙ «КРАСОТА» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье предпринимается попытка описания новых семантико-сintагматических сочетаний, транслирующих эмоционально-эстетические оценки феноменов «еда» и «запах» в русском языке. Авторами анализируются синтагматические связи слов класса «красота» в диахроническом и абсолютном синхроническом срезе русского языка.

Ключевые слова: синтагматика, красивый, запах, еда, эстетическая оценка.

Объектом нашего лингвокультурного наблюдения является концепт «красота». В настоящей статье предпринята попытка проанализировать синтагматику прилагательных русского языка с интегральной семой «красота». Иначе — пронаблюдать новые тенденции в объективации эстетической оценки картины мира языковыми средствами русского языка.

Под синтагматикой мы подразумеваем синтагматические отношения, возникающие между языковыми единицами при их непосредственном сочетании друг с другом в потоке речи или в тексте. В зависимости от факторов различают сочетаемость следующих типов: грамматическую, лексическую, семантическую. На семантическом уровне синтагматика определяется семантическим согласованием, в противном случае нарушается норма, а часто вместе с ней и логика, поскольку иногда происходит переосмысление одного из компонентов. Хотя известно, что для достижения художественной выразительности намеренно изменяют сочетаемость. Но в настоящей работе мы проанализировали случаи не художественной выразительности, а сочетаемости компонентов, которые в абсолютном синхронном срезе русского языка пока еще неестественны, но уже уверенно заявляют о своем присутствии, эксплицируя изменения в эстетическом сознании наших соотечественников.

В «Словаре сочетаемости слов современного русского языка» прилагательное *красивый* идентифицируется как ‘такой, который нравится своим внешним видом, правильностью линий и сочетанием красок, гармоничностью, благозвучностью’¹. Однако Л. Н. Толстой в своей статье «Что такое искусство» отмечал, что «простой русский че-

ловек конца XIX — начала XX века, не знающий иностранных языков, не понял бы вас, если бы вы сказали ему, что человек, который пожертвовал последним, например, отдал другому последнюю одежду, поступил «красиво» или что песня «красивая». По-русски, — подчеркивает Л. Н. Толстой, — поступок может быть добрый, хороший или недобрый и нехороший; музыка может быть приятная и хорошая, и неприятная и нехорошая, но ни красивой ни некрасивой музыка быть не может»². Не может быть по-русски и шоколад «элегантным» в нашем осмыслении этого слова: «изысканный, изящный»³. Он может быть *вкусным, горьким, молочным*, но не элегантным. Это прилагательное в русском языке обычно сочеталось только с существительными, называющими одежду или обувь: костюм, платье, сумку или туфли. Тем не менее словосочетания *elegant chocolate; elegant wine* типично, например, для британцев, постепенно проникает в русский язык. Л. Н. Толстой объясняет это тем, что во всех европейских языках, в языках тех народов, среди которых распространено учение о красоте как сущности искусства, слова *beau, beautiful, bello*, удержав значение красоты формы, стали обозначать и хорошество — доброту, т. е. заменять слово *хороший*⁴. Действительно, это так. В словаре Hornby A. S. слово *elegant* идентифицируют как '*showing, having good taste; beautiful; graceful; done with care*'⁵, т. е. одно из маргинальных значений прилагательного *elegant* означает '*beautiful*', то словосочетания *elegant chocolate; elegant wine* можно перевести как *хороший шоколад и хорошее вино*.

Солидарен с Л. Н. Толстым и В. З. Демьянков. Он также приводит примеры межъязыкового несоответствия сочетаемости прилагательного *красивый*, которые характерны для британцев, но совершенно неестественны для русского человека начала XXI в. Ученый отмечает, что английское *beautiful* нельзя передать по-русски как *красивый*: «*beautiful weather* — прекрасная погода; *beautiful ride* — приятная прогулка; *beautiful patience* — отменное терпение; *beautiful organization* — прекрасная организация; *beautiful soup* — превосходный суп; *beautiful dinner* — чудесный обед»⁶. Последнее, т. е. эстетическая оценка еды, не чуждо и отечественной культуре. Словосочетания *красивый(ые) торт / пирожные / пирог / печенье* являются традиционными языковыми единицами в корпусе средств русского языка. Известно, что эти изделия в нашем национальном сознании ассоциируются с праздником, радостью так же, как например, и пасхальные яйца-писанки и куличи. А в словосочетаниях *искристое вино, золотые / райские / наливные яблочки* сема ‘красота’ присутствует имплицитно. Однако, в целом для русского языкового сознания нетипично в повседневной жизни эстетически оценивать еду. Связано это с тем, что, по нашему мнению, само понятие эстетизация жизни, т. е. функциональная эстетика (*functional aesthetics*), а вместе с ней и *food aesthetics* пока еще

не являются ценностными конституантами нашей национальной аксиосферы. Однако с преодолением дефицита продуктов питания культуры и технологии приготовления еды очень изменились, а вместе с ними изменился и способ ее подачи и сервировки. И, как следствие, изменились ее оценки и характеристики. Еда стала если еще и не искусством, то уже и не просто средством утоления голода, что эксплицировалось в синтагматике. Выражение *красивый осенний салат* если еще и нетипично, но уже и не чуждо для носителей русского языка.

Наше наблюдение показывает, что семантическая валентность прилагательного *красивый* расширяется в новейшее время. Анализ позволяет утверждать, что в абсолютном синхронном срезе русского языка хотя пока и нетрадиционным, но уже возможным является словосочетание *красивый запах*. В своем интервью актриса и режиссер Р. Литвинова, известная своим безупречным вкусом, утверждает, что запахи тоже бывают красивыми. Ср.: «Для меня даже *запах* может быть *красивым!* На самом деле это очень субъективное, очень сердечное и чувственное для меня определение⁷. Нам представилось интересным проверить в «Словаре сочетаемости слов русского языка» валентность прилагательного *красивый*. Согласно данным этого словаря, по-русски красивым может быть «человек, девушка, лицо, глаза, голос, походка, движения, цветок, картина, вид, пейзаж, закат, музыка, стихотворение, костюм, ваза, сад, дом, город, корабль...»⁸. В словарной статье не указывают на красоту запахов. Однако описание красивых запахов мы разыскали в рекламных проспектах духов. Например, туалетная вода Tenderly Promise шведской фирмы «Орифлейм» характеризуется, как *элегантный аромат начинаящийся радостным фейерверком*. В рекламных аннотациях запахи определяют не только как *красивые* и *элегантные*, но и как *великолепные, восхитительные, волшебные, гармоничные*, с чем трудно спорить.

Подводя итог проведенному наблюдению, осмелимся высказать предположение, что синтагматика слов класса «красота» в современном русском языке претерпевает изменения: валентность прилагательных с интегральной семой ‘красота’ увеличивается, что, с нашей точки зрения, является хорошим сигналом. Способность и желание видеть красоту, осязать ее, дышать ею, эксплицированное в синтагматике, свидетельствует об улучшении экологии языкового сознания носителей русского языка. На самом деле нет ничего удивительного в том, что диапазон валентности наблюдаемого феномена большой. Ведь если понимать красоту по Ареопагиту, то семантическое поле явления «красота» безгранично⁹. Эстетическая картина мира имеет свой язык, предлагающий самые неожиданные семантические синтагмы, с помощью которых она транслирует красоту, гармонию, торжественность, поэзию, праздник, счастье и, следовательно, требует дальнейшего изучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Словарь сочетаемости слов русского языка: Ок. 2500 словарн. статей / Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; Под. ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. 2-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1983. С. 241.
- ² Толстой Л. Н. Что такое искусство // Собр. соч. в 22 т. М.: Художественная литература, 1983. Т. 15. С. 52.
- ³ Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1988. С. 74.
- ⁴ Толстой Л. Н. Указ. раб. С. 52.
- ⁵ Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford University Press, 2003. 1014 pp. P. 321.
- ⁶ Демьянков В. З. Значение и употребление лексем класса «красота»// Сокровенные смыслы // Слово. Текст. Культура: Сб. ст. в честь Н. Д. Арутюновой / Отв. ред. Ю. Д. Апресян. М.: Языки славянской культуры. Язык семиотики. Культура, 2004. С. 589.
- ⁷ Литвинова Р. Я всегда получаю украшения, которые уже видела в своем воображении // Кто главный. № 97, апрель, 2014.
- ⁸ Словарь сочетаемости слов русского языка... С. 241.
- ⁹ Корнейчук С. П. Семантическое поле концепта «красота» как философская и лингвистическая проблема // Вестник МГОУ «Русская филология». № 4. 2008. С. 37–43.

Korneychuk S. P.

Rostov State Economic University, Russia

Agafonova N. D.

Rostov State Medical University, Russia

SYNTAGMATIC FUNCTIONING OF ADJECTIVES WITH INTEGRATED SEME “BEAUTY”

The article is trying to give a description of the new semantic and syntagmatic combinations, broadcasting emotional and esthetic evaluations of phenomena "food" and "smell" in Russian. The authors analyse syntagmatic communications of words of the "Beauty" class in a diachronic and absolute synchronic profiles of Russian.

Keywords: sintagmatics; beautiful; smell; food; aesthetic evaluations.

Коростелева Татьяна Викторовна

*Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ), Россия*

saleks1966@mail.ru

ХРОНОЛОГИЧЕСКИ ОТМЕЧЕННАЯ ЛЕКСИКА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В сфере материального постоянно происходит «реутилизация прошлого». На функционирование хронологически отмеченной лексики оказывают влияние социальные факторы. Маркерами исторической стилизации могут стать отдельные слова, нередко — служебные части речи или архаичные местоимения. В историческом повествовании архаические элементы составляют систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Выбор варианта — современного или архаического — зависит от его pragматической функции в речи.

Ключевые слова: архаизм, лингвокультура, pragmatika, интенциональность, текст.

В сфере материальных вещей постоянно происходит «реутилизация прошлого» и время от времени становится популярным стиль «ретро». В сфере языка также регулярно происходит возврат к прежним формам номинации, если они по какой-либо причине оказываются актуальными в новых лингвокультурных условиях. Влияние социальных факторов на функционирование хронологически отмеченной лексики проявляется в том, что на современном этапе развития русского языка вполне очевиден процесс «языкового возрождения», или ресемантизации, когда слово, которое словари современного языка фиксируют как устаревшее и, таким образом, входящее в пассивный состав языка, переходит в активный запас носителей языка и перестает восприниматься как устаревшее.

Реальные шансы на «ресурсантацию» имеют такие слова, которые были отторгнуты по идеологическим мотивам в советское время. Ср. современное употребление слов типа *царь* (*Царь Борис* — о Ельцине), *государевы наместники*, *царское дело Путина*.

Специфика функционирования устаревших слов в художественных текстах реализуется в двух аспектах: в функционально-стилистическом как средство стилизации и в хронотопе — как средство выражения темпоральности.

Объем понятия «стилизация» понимается по-разному. Стилизация — это, пожалуй, одна из самых противоречивых и в то же время многозначных категорий гуманитарной науки. Существует множество различных трактовок сущности стилизации, которые отражают предметно-дисциплинарный ракурс рассмотрения и господствующие мировоззренческие ориентации соответствующей исторической эпохи или

теоретико-методологическое направление. Полагаем, что оптимально понимать под «стилизацией» такой стилистический прием, где в качестве средств эстетического воздействия используются устаревшие языковые средства для отражения особенностей ушедших эпох.

Важно отметить, что для исторической стилизации авторам нет необходимости в точном воспроизведении языка ушедшей эпохи. Маркерами исторической стилизации могут стать отдельные слова, нередко — служебные части речи или архаичные местоимения. Ср. фрагмент исторической повести Б. Окуджавы «Глоток свободы»:

«Наверно, музыка играла, когда они, преследуя Бонапарта, проходили Европой, и родина, уже перекроенная на сей европейский манер, виделась им издалека. Каково же было их огорчение, когда, вернувшись, застали они свою землю пребывающей в прежнем виде; каковы же были их гнев и неистовство при мысли об сем, и, уже ослепленные, ринулись они в безумное свое предприятие так, что цепи зазенели».

Архаизмы всех типов могут включаться в формирование текстового концепта темпоральности. Информация, которая содержится в значении каждого из архаизмов в системе темпоральных средств, формирует у них условно-номинативную функцию временной отнесенности. При стилизации описываемому времени соответствует и лексический, и грамматический строй языка. Ср. у Ю. Нагибина:

«... Аз есь протопоп, а не рааспоп, — огрызнулся Аввакум, подымаясь со своего ветошного ложа.

На берестяных хартиях изобразил он царских персоны и высокия духовныя предводители схульными надписаниями и направил в царствующий град в Москву приверженцам старой веры». («Огненный протопоп»).

Другая важная функция архаизмов состоит в формировании речевого портрета персонажа художественного текста, который нередко создается в том числе и с помощью авторских рефлексий:

«Натура — слово ее (Сонечки) словаря, странно-старинного, точно переводного из Диккенса» (М. Цветаева. «Повесть о Сонечке»);

«Он быстро посмотрел на книгу и заговорил по-русски — очень чистым и правильным языком, в котором, однако, преобладали несколько архаические обороты: «счел бы своим долгом», «с благоволите принять во внимание» (Г. Газданов. «Возвращение Будды»).

В историческом повествовании архаические элементы составляют систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Одним из самых существенных свойств языка является вариантность — возможность выражения некоторого содержания различными способами; это универсальная черта языка, которая в равной мере характеризует его системную организацию и его функционирование. Взаимодействие современных и архаичных вариантов представляет собой важное условие существования национального языка. Архаизмы в соотношении со стандартными, нормативными единицами, передающим сходное или

тождественное содержание, представляют собой варианты, которые расходятся по функционально-стилистическим признакам.

При плюралистическом определении нормы меняется статус понятия «отклонение от нормы», которое не противопоставляется абсолютной догматической норме, а сопоставляется с ней, поскольку это тоже норма, но только оцениваемая с точки зрения другой нормы. Контекстуальные нормы тоньше и детальнее, чем системные, но одновременно демократичнее и способствуют индивидуализации языка. Традиционным стало разграничение намеренных (интенциональных) и ненамеренных аномалий, первые из которых фактически приравниваются к нормативным явлениям. К преднамеренным и в высшей степени полезным аномалиям могут быть отнесены и архаизмы.

Изменчивость нормы, в том числе и за счет проникновения лексики пассивного запаса в общее употребление, обусловлена задачами целого, иерархией и не должна быть обращена против самого целого. Цель изменчивости нормы — сохранение вариантности и устойчивого соотношения вариантов нормы.

В отличие от собственно архаизмов (противопоставленных историзмам), прагматика которых состоит в стилизации, историзмы выполняют прежде всего номинативную функцию, являясь единственно возможными обозначениями соответствующих денотатов. Историзмы выполняют в первую очередь изобразительную функцию (так как у них денотативная информация достигает значительного удельного веса), в то время как собственно архаизмы (особенно те, которые имеют синонимы в стандартном языке) в большей мере нацелены на создание выразительности текста. Возможности устаревшей лексики служить усилиению изобразительности и выразительности речи заслуживает самого пристального исследовательского внимания.

Использование архаизма, синонимичного стандартному обычному слову, есть преобразование высказывания, нацеленное на усиление изобразительности и выразительности, на создание образной речи. Архаизмы следует причислить к группе тропов тождества, куда относят перифраз и его разновидности. В случае с архаизмами (как и в случаях с перифразами) можно говорить о функциональной близости к обычным синонимам — семантически одноплановым словам и выражениям. С помощью тропических средств отражается не только объективная действительность, но также и позиция адресанта по отношению к действительности.

Выбор варианта — современного или архаического (тропического) — зависит от его прагматической функции в речи. Архаичный вариант связан в первую очередь с коннотациями.

Архаизмы выполняют важные прагматические функции не только в исторических повествованиях, где они связаны со стилизацией, но и в текстах, тематически не связанных с ушедшими эпохами.

Korosteleva T. V.

Rostov State University of Economics, Russia

CHRONOLOGICALLY MARKED LEXICON IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

The author argues that in the sphere of material world there is going on constant ‘reutilization of the past’. Social factors have impact on functioning of chronologically marked lexicon. Separate words can become markers of historical stylization, auxiliary parts of speech or archaic pronouns as well. In a historical narration archaic elements make a system of the interconnected and interdependent elements. The option choice – modern or archaic – depends on its pragmatical function in the speech.

Keywords: archaism; linguoculture; pragmatics; intentionality; text.

Красильникова Лидия Васильевна
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия
likras@mail.ru

ПРЕФИКСАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ В ИНТЕРНЕТ-СЛЕНГЕ

В докладе анализируются префиксальные глаголы, часто используемые в интернет-пространстве. Делается вывод о том, что неологизмы компьютерного сленга свидетельствуют о продуктивности словообразовательных моделей, по которым они образованы.

Ключевые слова: префиксальные глаголы, словообразовательные модели, продуктивность, неологизмы, компьютерный сленг.

В настоящее время окружающий мир чрезвычайно быстро меняется, новые компьютерные технологии влияют на тип общения современного человека, на характер языковой коммуникации. Лексический состав русского языка динамичен и постоянно пополняется новыми единицами в соответствии с вновь возникающими задачами коммуникации и практического использования языка.

Развитие и пополнение лексического состава языка происходит по определенным законам, в том числе на основе действия словообразовательного механизма. Неологизмы являются языковыми единицами, наиболее наглядно отражающими новое в жизни, новое в особенностях коммуникации носителей русского языка.

В последние десятилетия XX века — в начале XXI века лексическая система русского языка активно развивается и обогащается новыми словами, в том числе достаточно быстро идет процесс пополнения русского лексикона глагольными новообразованиями, прежде всего собственно префиксальными глаголами. Глагол как динамичная часть речи живо реагирует на те процессы, которые происходят в современной жизни общества, следует говорить о богатстве деривационного потенциала данной части речи.

Изменения в деятельности людей находят свое выражение в словообразовательной структуре некоторых глагольных новообразований. Особенно быстро меняющейся областью человеческой деятельности является стремительно развивающаяся отрасль компьютерных технологий, которую осваивают пользователи Интернета.

Совершенствование компьютерной техники требует от человека освоения новых видов деятельности, а значит, и выработки нового языка. Чтобы не переходить в общении между собой на использование английского языка, компьютерщикам и другим пользователям компьютеров приходится создавать «новый язык», который обслуживает русскоязычный контент Интернета. В то же время в большинстве случа-

ев в качестве производящих выступают глаголы, образованные от слов, заимствованных из английского языка.

Объектом нашего рассмотрения выступили приставочные образования от производящих глаголов *банить*, *виртуализироваться*, *гуглить*, *дислайкать / дизлайкать*, *комментить*, *лайкать*, *сламить*, *френдить*, *янексить*.

Наличие в современной речи по материалам интернет-переписки приставочных отглагольных образований свидетельствует о продуктивности данных префиксов, об активном присутствии определенного семантического подтипа в языковом сознании носителей русского языка. Интернет-пользователи активно обсуждают и выражают свое эмоциональное отношение к словам, которые используются в Интернете. Например: *Ну, вы-google-ил. Гуглил-гуглил и выгуглил. Это просто. Вгуглить гораздо сложнее.; А чего, классно :) Мне нравится. Загуглить, перегуглить, недогуглить, прогуглить.*

При изучении интернет-переписки нами было найдено и проанализировано более 40 префиксальных глагольных образований от основ названных глаголов, которые распределяются по 17 словообразовательным типам. Данные глаголы представляют 36 семантических подтипов (словообразовательных моделей).

Наш языковой материал показывает, что тенденциям развития префиксального внутriegлагольного словопроизводства присущ кратковременный характер. Производные слова как наиболее подвижная часть лексикона быстро реагирует на потребности общества и отдельного человека выразить свои мысли, чувства и описать новые виды деятельности.

Сравним результаты наших исследований с данными по активности приставок *вы-*, *до-*, *за-*, *на-*, *о-*, *от-*, *пере-*, *по-*, *под-*, *про-*, *с-* с количественно-временным значением (неясно, почему отсутствует приставка *при-*. — Л.К.), представленными Е. В. Тумаковой¹ в 2003 году на основе анализа глагольных новообразований в современном русском языке по материалам ряда словарей. Собранный нами материал подтверждает вывод Е. В. Тумаковой об активности приставки *за-* практически во всех модификационных значениях².

В настоящее время можно говорить об особой активности приставок *до-*, *за-*, *о/об-* *от-*, *пере-*, а также активности приставок *на-*, *по-*, *про-*, *под-*, *раз-*, *с-*, использование которых, по данным Е. В. Тумаковой³, начало уменьшаться или незначительно: *о-* (13% 2% — 4%), *от-* (13% 10% 5% 4%), *раз-* (5% 7% 5% 13%), *по-* (2% 4% 4%, -), *до-* (- 6% 11% -). Актуальны следующие значения наиболее продуктивных приставок:

до-

1. Семантический подтип «действие, названное мотивирующим глаголом, довести до конца или до какого-н. предела»;
2. Семантический подтип «дополнительно совершить действие, названное мотивирующим глаголом, довести действие до необходимой нормы»;

3. Семантический подтип «довести до нежелательного состояния с помощью действия, названного мотивирующим глаголом».

за-

1. Семантический подтип «совершить (довести до результата) действие, названное мотивирующим глаголом»;
2. Семантический подтип «довести кого-что-л. до нежелательного состояния (негодности, утомления, исчерпанности) посредством действия, названного мотивирующим глаголом»;
3. Семантический подтип «чрезмерность действия, направленного на объект, часто с доведением до нежелательного состояния».

об-

1. Семантический подтип «распространить действие, названное мотивирующим глаголом, на многие объекты (или на много мест в пределах одного объекта)»;
2. Семантический подтип «наделить признаком, приобрести признак»;
3. Семантический подтип «направить действие во все стороны, на всю поверхность предмета или вокруг предмета».

от-

1. Семантический подтип «окончить длившееся определенное время действие, названное мотивирующим глаголом»; «завершить длительное действие»;
2. Семантический подтип «интенсивно, полностью, окончательно совершить действие, названное мотивирующим глаголом»;
3. Семантический подтип «довести до нежелательного состояния (повреждения, утомления) в результате действия, названного мотивирующим глаголом»;
4. Семантический подтип «распространить действия на многие объекты»;
5. Семантический подтип «совершить (довести до результата) действие, названное мотивирующим глаголом»;
6. Семантический подтип «отказ от действия, аннулирование действия».

пере-

1. Семантический подтип «повторно, заново, иногда по-новому, иначе совершить действие, названное мотивирующим глаголом»;
2. Семантический подтип «многократного и поочередного действия, распространенного на все или многие объекты или совершенного всеми или многими субъектами»;
3. Семантический подтип «с помощью действия, названного мотивирующим глаголом, превзойти другого исполнителя того же действия»; «превосходить, иметь преимущество в чем-либо».

К мутационным пространственным значениям относятся значения: «распространить действие на многие объекты»; «направить действие во все стороны, на всю поверхность предмета или вокруг предмета». Следует иметь в виду, что речь идет об описании виртуальной действительности.

Как кажется, у приставки **за-** в сочетании с семантикой глагола **лай-кать** обнаруживается специфическое значение «однократно совершить действие».

Рассмотренные в работе префиксальные глаголы являются неологизмами, поскольку это реальные лексические единицы, уже закрепленные традицией словоупотребления в сфере интернет-коммуникации.

Данные производные лексемы достаточно широко представлены в интернет-пространстве, а также встречаются в разного вида средствах

массовой коммуникации, что позволяет их считать новыми единицами языка, в первую очередь, в рамках компьютерного сленга.

Рассмотренные неологизмы необходимо вносить в словари интернет-сленга. Если в будущем префиксальные глагольные новообразования станут общеупотребительными, широко распространенными и поте-ряют окраску новизны, то они могут войти в общий лексический фонд русского языка. Если же они выйдут из употребления, то так и останутся неологизмами конца XX — начала XXI века.

При обучении русскому словообразованию в курсе практического русского языка для иностранных учащихся необходимо учитывать активность рассмотренных в работе приставок при отборе словообразовательных моделей из области префиксального внутриглагольного словообразования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Тумакова Е. В. Глагольные новообразования в современном русском языке: семантика и функционирование: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2003. 20 с.

² Там же. С. 5.

³ Там же. С. 8.

Krasilnikova L. V.

Lomonosov Moscow State University, Russia

PREFIXED VERBS IN THE INTERNET SLANG

The article analyses the prefixed verbs often used in the Internet space, and concludes that the computer slang neologisms indicate the productivity of word-formation models on which they are formed.

Keywords: prefixed verbs; word-building patterns; productivity; neologisms; computer slang.

Красных Виктория Владимировна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

victoryvk@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПСИХОЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

В статье рассматриваются некоторые актуальные для современной науки проблемы изучения русского языка в свете психолингвокультурологии. Представляются некоторые базовые для данной науки понятия. Человек говорящий определяется как базовая категория лингвокультуры. Кратко рассматривается соотношение лингвокультуры, с одной стороны, и языкового сознания и образа мира — с другой. Определяются словарь и грамматика лингвокультуры. Обосновывается понимание языка как означающего семантики лингвокультуры.

Ключевые слова: психолингвокультурология, словарь и грамматика лингвокультуры, язык.

1. *Психолингвокультурология* (далее — ПЛК) — новое направление исследований, объектом которого является лингвокультура, понимаемая как культура оязыковленная, явленная в языке и через язык языковому сознанию и носителю такового, проявляющаяся в языковых и речевых процессах¹. Соответственно, в фокусе внимания ПЛК находится весь многогранник бытия Человека говорящего (*Homo Loquens*), предстающий как неслиянное единство взаимосвязанных и взаимодействующих, но самостоятельных феноменов: «человек — сознание — культура — лингвокультура — язык — коммуникация — сообщество»². Последовательность, в которой представляются данные феномены (их список открыт, но не бесконечен), может быть любой: это зависит от ракурса рассмотрения. Однако в центре указанной многомерной фигуры всегда-таки всегда стоит человек. В нашем случае — Человек говорящий, а именно: 1) личность — носитель языка, сознания / языкового сознания / индивидуального образа мира; 2) член сообщества / сообществ, носитель общественного сознания / коллективных образов мира; 3) представитель культуры и лингвокультуры; 4) участник коммуникации.

2. В. Н. Телия неоднократно говорила, что главной, базовой категорией культуры (как таковой) является человек-личность во всей совокупности своих проявлений³. В связи с этой категорией возникает ряд конкретных вопросов: как человек осмыслиается в культуре; какие свойства, признаки, характеристики релевантны для данной культуры; каким свойствам, признакам, характеристикам приписывается (абсолютно) положительное значение, а каким — отрицательное; какое поведение санкционируется, одобряется, признается похваленным и достойным человека, а какое запрещается, осуждается, считается предосудительным и недостойным; как формируется конфигурация иерархии ценностей и под. Все это, с одной стороны, предопределяется культурой,

с другой — обуславливает восприятие и оценку деятельностных практик и предопределяет «лицо» самой культуры. Следовательно, основной вопрос, который задает культура и на который она отвечает, — достойно или недостойно человека то или иное качество, свойство, действие, деяние, поведение и проч. Таким образом, *базовой оппозицией культуры* является *достойно / недостойно человека* (этот идею неоднократно высказывала в личном общении В. Н. Телия). Эта идея самым непосредственным образом соотносится, на мой взгляд, с пониманием культуры представителями Московско-Тартуской семиотической школы: культура есть «ненаследственная память коллектива, выражающаяся в определенной системе запретов и предписаний»⁴. Данная система лежит в основе только что упомянутой базовой оппозиции культуры — *«достойно / недостойно»*, которая может быть развернута в ряд более конкретных оппозиций: «обязательно / необязательно», «желательно / нежелательно», «возможно / невозможна», «допустимо / недопустимо».

3. Когда речь идет о лингвокультуре, то в фокусе, как уже утверждалось, находится также человек, но человек, владеющий и пользующийся (в самом широком смысле) языком. Следовательно, можно утверждать, что *базовой категорией лингвокультуры* является *человек говорящий*, опять же во всей совокупности своих проявлений, т. е. осуществляющий речевую деятельность и вступающий в коммуникацию член разных сообществ, представитель культуры и лингвокультуры, носитель сознания и языка.

Лингвокультура равноположна образу мира и языковому сознанию, но не тождественна им: если языковое сознание⁵ включает в себя определенный значениями (индивидуальный) образ мира (понимаемый по А. Н. Леонтьеву⁶) во всем его объеме, то лингвокультура — только общие компоненты образа мира, т. е. то, что формирует «объективную составляющую» такого, а это, как известно, всегда культурно маркировано и культорозависимо, поскольку обуславливается единой системой значений и предопределяется окружением, в котором «складывается» образ мира как таковой, а именно: культурой (см.: «Ведь в отличие от бытия общества бытие индивида не является “самоговорящим”, т. е. индивид не имеет собственного языка, вырабатываемых им самим значений; осознание им явлений действительности может происходить только посредством усваиваемых им извне “готовых” значений — знаний, понятий, взглядов, которые он получает в общении, в тех или иных формах индивидуальной и массовой коммуникации. Это и создает возможность внесения в его сознание, навязывания емуискаженных или фантастических представлений и идей, в том числе таких, которые не имеют никакой почвы в его реальном, практическом жизненном опыте»⁷). Следовательно, лингвокультура может мыслиться и как основная среда, в которой человек формируется и проявляет себя как личность — как человек говорящий.

4. Культура в рамках ПЛК трактуется так же, как в лингвокультурологии: как мироощущение, мировидение, миропонимание и мироосознание некоторого сообщества (это понимание восходит к пониманию культуры по В. Н. Телия — как «мировидения и миропонимания, обладающего семиотической природой»⁸). Культура в представленном понимании, как правило, не осознается на уровне «ratio», носит скорее иррациональный характер и в нашей повседневной практике зачастую остается «невидимой» для отдельного представителя сообщества, хотя и пронизывает все наше бытие. Формируясь в нас в процессе социализации, культура в то же время формирует нас как личность. Она ощущается и проявляется и становится заметной для представителя сообщества в том случае, когда он сталкивается с иным, другим, чужим и — тем более — чуждым. Соответственно, культура может быть отрефлексирована при необходимости (в условиях спонтанной межкультурной коммуникации, понимаемой как общение представителей разных сообществ: от национальных / этнических лингвокультурных до субкультурных) и/или при желании (с подобной необходимостью постоянно сталкиваются, например, школьные учителя, участвующие в «вертикальной», межпоколенной «передаче» культуры, и преподаватели иностранных / неродных языков и культур, призванные способствовать «горизонтальной» ее трансляции). Отмечу, что подобная рефлексия всегда требует определенных усилий.

Культура зачастую остается неосознаваемой, и будучи явленной в языке и через язык. Следовательно, «бессознательно-сознательный» (да простится мне такая «терминологическая» вольность) характер свойственен и лингвокультуре, в которой воплощаются представления человека о нем самом и о мире, в котором он живет, о достойном и недостойном, о добре и зле, о прекрасном и безобразном. Последнее, что вполне очевидно, предстает уже как система ценностей, с которой культура и, соответственно, лингвокультура связаны неразрывно.

Таким образом, не только культура, но и лингвокультура — это то, что творит нас и творимо нами, то, что постоянно воспроизводится человеком и в человеке, то, что постоянно и изменчиво, то, что неосознаваемо и в то же время рефлексируется, то, что лежит в основе (лингвокультурной) идентификации и самоидентификации личности.

5. Язык и культура как самостоятельные семиотические системы сочленяются в пространстве лингвокультуры, где знаки языка функционируют (по В. Н. Телия) как тела для знаков языка культуры, а знаки языка культуры выступают «под маской» языковых знаков (т. е. обладают — ингерентно или адгерентно присущей им — лингво-когнитивной природой). Из этого естественно вытекает, что, усваивая, осваивая и присваивая язык (и в качестве родного, и качестве второго родного, и в качестве неродного и даже иностранного), человек *volence* — *nolence*

впитывает в себя культуру и лингвокультуру того сообщества, к языку которого он приобщается.

6. Если объектом ПЛК, как уже говорилось, является лингвокультура, то предметом — словарь и грамматика таковой. Словарь лингвокультуры понимается как совокупность культурно насыщенных единиц лингвокультуры (оязыковленных / поддающихся оязыковлению культурных смыслов и образов). Словарь лингвокультуры как совокупность единиц обуславливает возможность и необходимость создания словаря как систематического описания таковых, что предполагает выявление реестра и лексикографирование как минимум основных (базовых) единиц всех подсистем лингвокультуры (когнитивной, метафорической, эталонной, символической). Грамматика лингвокультуры — таксоны (базовые классы единиц), их категории, система, структура, отношения и функционирование. Грамматика лингвокультуры как «наука о...» требует выявления, описания, структурирования и систематизации основных категорий, классов, видов и типов единиц, их структуры, отношений между ними (включая структуру данных отношений), а также правил их функционирования⁹. Совершенно очевидно, что основным инструментом изучения и описания словаря и грамматики лингвокультуры является язык.

7. В рамках ПЛК язык рассматривается как означающее (*семантика*) лингвокультуры. При таком подходе язык — это связующее звено между личностью как носителем сознания и культурой как объектом распредмечивания индивидом. По сути, это канал выхода на поле культуры через пространство лингвокультуры. Язык выполняет функцию инструмента означивания / овеществления культуроносных смыслов, значимых как для культуры в целом, так и для отдельной личности, ибо благодаря языку они (смыслы) явлены индивидуальному сознанию в виде конкретных образов. Кроме того, это и инструмент познания и осмысливания окружающего мира сквозь призму определенной культуры, являющейся родной для конкретного индивида¹⁰.

8. Думается, что сегодня мы живем в «эпоху перемен», на «синхронном срезе»¹¹, когда крайне важным видится изучение и «языка окружающей среды» (очевидно, это предмет эколингвистики), и состояния — в самом широком смысле — языка в зависимости от окружающей среды (то, чем, вероятно, призвана заниматься лингвоэкология)¹². (В скобках замечу, что не случайно, думается, с 2013 г. Сибирским федеральным университетом издается сетевой журнал «Экология языка и коммуникативная практика».) Если вспомнить идею Ю. М. Лотмана о символической природе культуры¹³ и экстраполировать ее на язык, то можно утверждать, что в процессе общения, которое протекает в условиях определенной культуры и осуществляется на определенном языке, мы обмениваемся знаками (в данном случае — знаками языка), за которыми стоят культуроносные смыслы, открытые для своих и закрытые для чужих. Если мы потеряем это един-

ство «смыслов, функционально значимых для культуры» (по В. Н. Телия), то мы окажемся в ситуации, когда общающиеся говорят на одном, как кажется, языке, но при этом не понимают друг друга, ибо утерянными оказываются общие компоненты образа мира¹⁴, которые и делают наше общение принципиально возможным. В данном случае, думается, как раз и нужно говорить не только о языковых значениях, но и о культуроносных смыслах, которые позволяют нам многое не объяснять, не пояснять, оставлять невыраженным и под.¹⁵

9. В силу всего сказанного совершенно очевидной, важной, насущной становится потребность в проведении соответствующих научных изысканий. В наши дни жизненно необходимыми видятся не только описания различных культурных особенностей жителей разных стран и территорий, различных особенностей коммуникативного поведения представителей разных культур и цивилизаций, не только анализ сугубо лингвистических аспектов общения и специфических особенностей различных языков. Не менее важным представляются и изучение культурно-обусловленных компонентов образов мира носителей разных языков, и анализ ядра их языковых сознаний, и исследования содержания и степени (взаимного) влияния, и выявление конфликтогенных зон при межкультурной (от наднациональной до межсубкультурной) коммуникации, и разработка путей смягчения и предотвращения конфликтов, и изучение лингвокультур, т. е. выявление и системное описание закрепленных в языках культур (т. е. ценностей, оценок, установок и т. д.), и проч., и проч. По сути своей все эти проблемы имеют самое непосредственное отношение к национальной безопасности любой страны, поскольку их изучение и поиски решений, с одной стороны, помогут определить, лучше понять, объяснить как специфические, так и общие черты различных миропониманий, присущих представителям разных культур, с другой — не только обозначить, но и научно обосновать условия мирного сосуществования и оптимального взаимодействия, обеспечивающие взаимопонимание и взаимоуважение. Все это, как представляется, призвано помочь обезопасить сообщества и народы, обладающие собственной культурой, и оградить их от атак на их «культурное ядро»¹⁶ извне и тем самым — от их фактического (пусть и не физического) уничтожения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См., например: Красных В. В. Лингвокультура как объект когнитивных исследований // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2013, № 2. С. 7–18.

² Там же.

³ См., например: Телия В. Н. Послесловие. Замысел, цели и задачи фразеологического словаря нового типа // Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. С. 776–782; Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.

⁴ Лотман Ю. М., Успенский Б. А. О семиотическом механизме культуры // Труды по знаковым системам V. Уч. зап. ТГУ. Вып. 284. Тарту, 1971. С. 147; Лотман Ю. М.,

Успенский Б. А. Роль дуальных моделей в динамике русской культуры (до конца XVIII века). [Электронный ресурс] URL: <http://www.ruthenia.ru/document/537293.html> или URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Ysp/15.php. (дата обращения: 02.03.2015).

⁵ См., например: *Зимняя И. А.* Способ формирования и формулирования мысли как реальность языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М.: Институт языкоznания РАН, 1993. С. 51–58; *Леонтьев А. А.* Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М.: Институт языкоznания РАН, 1993. С. 16–21; *Тарасов Е. Ф.* Введение // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М.: Институт языкоznания РАН, 1993. С. 6–15. *Тарасов Е. Ф.* Языковое сознание // Вопросы психолингвистики. 2004. № 2. С. 34–47.

⁶ *Леонтьев А. Н.* Образ мира // Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. С. 251–261. [Электронный ресурс] URL (напр.): <http://www.infolib.info/psih/leontyev/obrazmira.html>. (дата обращения: 05.03.2016).

⁷ *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. [Электронный ресурс] URL (напр.): <http://www.klex.ru/v4>. (дата обращения: 01.02.2016).

⁸ *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с. С. 222.

⁹ См., например: *Красных В. В.* Словарь и грамматика лингвокультуры как предмет современных интегративных исследований // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. Киев, 2011. № 5. С. 2–8.

¹⁰ См., например: *Красных В. В.* Роль и функции языка как объект современных интегративных исследований (психолингвистический, лингвокультурологический, психолингвокультурологический и комплексный общегуманитарный подходы) // Вопросы психолингвистики. 2015. № 2. С. 90–97.

¹¹ *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.

¹² *Красных В. В.* Грамматика лингвокультуры, или Что держит языковую картину мира? // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. № 1. С. 122–130.

¹³ *Лотман Ю. М.* Память в культурологическом освещении // Лотман Ю. М. Избранные статьи. Т. 1. Таллин, 1992. [Электронный ресурс] URL: <http://www.classes.ru/philology/lotman-92f.htm>. (дата обращения: 25.06.2015).

¹⁴ *Леонтьев А. Н.* Образ мира // Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. С. 251–261. [Электронный ресурс] URL (напр.): <http://www.infolib.info/psih/leontyev/obrazmira.html>. (дата обращения: 05.03.2016).

¹⁵ Впервые об этом — см.: *Красных В. В.* Грамматика лингвокультуры, или Что держит языковую картину мира? // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. № 1. С. 122–130.

¹⁶ *Грамшиц А.* Тюремные тетради. [Электронный ресурс] URL: <http://knigosite.org/library/books/21038>. (дата обращения: 16.10.2015).

Krasnykh V. V.

Lomonosov Moscow State University, Russia

RESEARCH PROBLEMS OF RUSSIAN LANGUAGE FROM THE POINT OF VIEW OF PSYCHO-LINGUOCULTUROLOGY

The article represents some topical problems for modern researches of the Russian language from the point of view of psycho-linguoculturology. It also presents some basic for this branch of science notions, and defines Homo loquens as the basic category of linguoculture. Author considers in brief the correlation between linguoculture, on the one hand, and language consciousness and image of the world – on the other, giving definitions for vocabulary / dictionary and grammar of linguoculture. The author proves understanding language as the signifier of linguoculture semantics.

Keywords: psycho-linguoculturology, vocabulary / dictionary and grammar of linguoculture; language.

Кротова Анастасия Григорьевна

*Новосибирский государственный
технический университет, Россия*

anakrv@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ИНТЕРНЕТ-ФРАЗЕОЛОГИИ И ИСТОЧНИКИ ЕЕ ПОПОЛНЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности фразеологии языка Интернета: предлагается определение интернет-фразеологизмов; описываются их специфические черты по сравнению с традиционными фразеологизмами; анализируются источники пополнения сетевой фразеологии.

Ключевые слова: Интернет, язык Интернета, фразеология, интернет-фразеология.

Влияние Интернета на современное общество сложно переоценить: Сеть стала неотъемлемой частью человеческой жизни, и сейчас невозможно представить себе сферу общественных и личных взаимоотношений, которая бы не испытала на себе влияние «интернет-глобализации». Речевое общение не исключение.

Специфика интернет-коммуникации, такие ее черты, как дистанность, поликодовость, анонимность, ведущая к свободе общения, интерактивность, гипертекстуальность, большая скорость распространения информации, позволяют говорить о формировании сетевого, или электронного, языка, обладающего своими особенностями на каждом уровне, в том числе и на фразеологическом.

Изучение фразеологических особенностей языка Интернета началось относительно недавно (см., например, работы В. Ф. Хайдаровой). Чаще всего, опираясь на общую теорию фразеологии, ученые анализируют функционирование «традиционных» фразеологизмов в Сети, описывают способы фразеологических трансформаций в Интернете; реже исследуется природа собственно сетевых фразеологических окказионализмов и неологизмов.

Согласимся с В. Ф. Хайдаровой, отмечающей, что процесс становления фразеологических неологизмов языка Интернета еще не завершен, поэтому некоторые их грамматические и семантические характеристики, наблюдаемые в настоящее время, могут со временем измениться. Основная задача исследователя на данном этапе — отследить динамику этих изменений и, по возможности, выделить основные признаки, присущие фразеологизмам языка Интернета¹.

Под интернет-фразеологизмами (сетевыми фразеологизмами) мы понимаем устойчивые обороты, обладающие основными категориальными признаками фразеологических единиц (идиоматичность, устойчивость, воспроизведимость), возникшие в Глобальной сети и используемые преимущественно в этой сфере.

С одной стороны, нельзя утверждать, что интернет-фразеологизмы чем-то кардинально отличаются от фразеологизмов традиционных. Однако при этом, даже на первый взгляд, определенной спецификой они все же обладают.

Во-первых, сетевые фразеологизмы тесно связаны с интернет-мифологией и интернет-фольклором, персонажи которых часто становятся основой для фразеологических оборотов. Именно поэтому интернет-фразеологизмы сближаются с так называемыми интернет-мемами — прецедентными феноменами часто поликодового, креолизованного характера, получившими спонтанное широкое распространение в Сети в определенное время. Интернет-мемы, конечно, не тождественны фразеологизмам хотя бы потому, что включают в себя единицы разной природы: слова, часто окказиональные, эрративные (*интернеты; превед; проффесор*); устойчивые сочетания (*капитан очевидность; британские ученые*); цитаты и их модификации (*мопед не мой; ломай меня полностью; партия жуликов и воров*); изображения, аудио, видео и пр. Тем не менее многие устойчивые интернет-выражения имеют мемовую природу и связаны с ситуацией / событием / человеком, популярным в Интернете в определенное время.

Во-вторых, интернет-фразеологизмы в большей степени, чем традиционные обороты, соотносятся с понятием моды, меняющейся достаточно быстро, поэтому жизнь многих таких выражений яркая, но довольно короткая. Так, лишь немногие из когда-то популярных «падонковских» устойчивых фраз «дожили» до сегодняшнего дня: *аффтар жжот*, например, до сих пор иногда используется в качестве оценочного высказывания, выражающего отношение к писательской или другой творческой деятельности (например, название статьи Натальи Кочетковой *«Аффтар жжот. Как стать писателем в России»*, опубликованной на сайте Lenta.ru 30 января 2016 года). При этом заметим, что чем необычнее (эрративнее) фразеологизмы, тем меньше шансов у него закрепиться даже в интернет-языке и тем более выйти за его пределы.

В-третьих, может показаться, что интернет-фразеологизмы часто основаны на языковой игре, на нарушении языковых, особенно орографических, норм (*аффтар жжот, ржу ни магу*) и этических правил (использование нецензурной или грубой лексики). Однако наши наблюдения над современным словоупотреблением позволяют сделать вывод о том, что мода на эрративное написание уходит, и даже те выражения, которые изначально принадлежали «жаргону падонков», сейчас приобретают нормативный вид: *многа букраф — много буке²*. Сейчас интернет-мемом (а возможно, и фразеологизмом) скорее может стать фраза, маркирующая абсурдность и бессмысленность реальности, идиотичность ситуации и под. (например, *меня интересуют только мыши, их стоимость и где приобрести*).

Несмотря на описанные нами некоторые общие черты сетевых фразеологизмов, стоит отметить, что интернет-фразеология неоднородна по своему составу и происхождению. Так, В. Ф. Хайдарова, говоря об источниках неологизмов в языке Интернета, предлагает выделять три группы таких единиц:

- 1) неологизмы, вошедшие в активный фонд языка Интернета из жаргонов развивающихся в Интернете субкультур;
- 2) неологизмы, возникшие в результате метафорического переосмысления терминологии цифровых технологий;
- 3) неологизмы, получившие распространение в Интернете, но восходящие к литературным, кинематографическим и т. п. источникам³.

К первой группе относятся фразеологизмы, возникшие в уже упоминаемом нами «жаргоне падонков» (*вылей йаду; убей себя an стену*), жаргоне геймеров (*прокачать скилл; го, я создал!*) и др.

Вторая группа, на наш взгляд, требует уточнения. С одной стороны, в нее можно включить фразеологизмы, связанные не только и не столько с терминологией, сколько с профессиональным жаргоном ИТ-специалистов и всех тех, кто работает в смежных с этой сферой областях (такие выражения, как *пасхальные яйца; зверек убит; индусский код*). Однако подобные обороты, как представляются, точнее называть интернет-компьютерной фразеологией.

С другой стороны, в отдельную подгруппу можно выделить фразеологические единицы, обозначающие действия, признаки, предметы, ситуации, характерные только для интернет-коммуникации или описывающие ее, например, *+1; +100500; яростно плюсую, в гугле забанили?*.

Что касается третьей группы, то кроме фразеологизмов, восходящих к традиционным источниками и получившим широкое распространение в Интернете (литература, кино, мультфильмы, песни и пр., например, *капитан очевидность, учи матчасть, слава роботам!*), следует особо выделять обороты, возникшие именно в интернет-среде (в социальных сетях, на форумах и т. д.) как реакция на какое-либо событие / информацию, размещенную в Интернете и не только, например, *Гуф умер, мопед не мой, Путин ест детей, упоротый лис*.

Особо также можно выделить фразеологизмы, возникшие в интернет-среде (в социальных сетях, интернет-сообществах, на форумах) и не являющиеся реакцией на какое-либо событие: *чуть более, чем полностью/наполовину; взлетит ли самолет?; религия не позволяет*.

И, наконец, в Сети существуют фразеологизмы, источник которых установить сложно. Часто такие обороты образованы по вполне стандартным моделям, в них отсутствуют цифры, эрративы, сленговые единицы, цитаты или аллюзии, но распространение эти устойчивые выражения получают именно в Интернете: *катать вату, переобуться в прыжке, отрастить дзен, запастись попкорном*.

Что касается структурных особенностей сетевых фразеологизмов, то эта проблема, безусловно, требует отдельного изучения. Отметим лишь, что яркими особенностями интернет-фразеологизмов являются такие элементы, как цифры и другие невербальные элементы, сокращения, сленговые и жаргонные единицы, сниженная грубая и нецензурная лексика, заимствованные слова, использование которых во многом обусловлено спецификой интернет-коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Хайдарова В. Ф. Фразеологизмы интернет-языка: к содержанию словарной статьи // Проблемы истории, филологии, культуры / отв. за вып. С. Г. Шулежкова [и др.]. М.; Магнитогорск ; Новосибирск, 2009. Вып. 2 (24). С. 542–546.

² Кротова А. Г. Фразеологические неологизмы в современной речи, или Что такое «дорожная карта» // Лингвистика XXI века: традиции и новации: Сб. трудов по материалам международной научной конференции памяти профессора В. В. Лазарева. Пятигорск: ПГЛУ, 2016. С. 229–237.

³ Хайдарова В. Ф. Социальные предпосылки возникновения неологических единиц в языке Интернета // Язык. Культура. Коммуникация: материалы науч.-практ. конф. Ч. 2. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2009. С. 239–244.

Krotova A. G.

Novosibirsk State Technical University, Russia

SPECIFICITY OF THE INTERNET PHRASEOLOGY AND THE SOURCES OF ITS REPLENISHMENT

The article discusses the features of the Internet language phraseology: proposed definition of Internet phraseological units; describes their specific features in comparison with traditional phraseology; analyzes the sources of their replenishment.

Keywords: Internet; Internet language; phraseology; internet phraseological units.

Кузнецова Екатерина Александровна

*Владимирский филиал Финансового университета
при Правительстве Российской Федерации, Россия*

e.a.kuznetsova@list

**К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ
В РУССКОЙ ПУНКТУАЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ ВАРИАТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ТИРЕ И ДВОЕТОЧИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ)**

В настоящей статье анализируются современные тенденции в русской пунктуации. На основе анализа новейшего языкового материала делается вывод о том, что в современном русском языке прослеживается тенденция к использованию тире на месте двоеточия: в простых предложениях — при постановке знака препинания между обобщающим словом и следующими за ним однородными членами, в сфере сложного предложения — при постановке знака препинания в бессоюзном сложном предложении.

Ключевые слова: вариативность, норма, пунктуация, двоеточие, тире.

Ни для кого не секрет, что современный русский язык функционирует в контексте существования ряда вариантов, претендующих на то, чтобы считаться равноправными. Подобная тенденция характерна и для такой, на первый взгляд, устоявшейся и не подверженной изменениям сферы, как русская пунктуация. При этом не следует рассматривать вариативность как явление, имеющее исключительно пейоративное значение. Как справедливо отмечает в своей монографии «Русский язык в XXI веке: кризис — эволюция — прогресс?» Н. В. Юдина, вариативность (от лат. *varians* — ‘изменяющийся’) является одним из фундаментальных свойств языковой системы¹.

В. М. Солнцев трактует вариативность следующим образом: во-первых, под вариативностью следует понимать «представление о разных способах выражения какой-либо языковой сущности как о ее модификации, разновидности или как об отклонении от некоторой нормы»; во-вторых, под этим словом подразумевается «термин, характеризующий способ существования и функционирования единиц языка и системы языковой в целом»². Начало изучения проблемы вариантности в отечественной лингвистике относят к середине XX века и связывают с работами А. И. Смирницкого по синтаксису английского языка³ и О. С. Ахмановой по общей и русской лексикологии⁴, в которых были сформулированы основные понятия варьирования.

Фундаментальное исследование соотношения вариативности и нормы связывают с монографией К. С. Горбачевича «Вариантность слова и языковая норма», в которой автор сформулировал основные признаки нормы, к которым он отнес следующие: 1) устойчивость нормы, консерватизм; 2) распространенность языкового явления; 3) авторитет источника⁵. При этом, как отмечает Н. Н. Семенюк, для признания того или иного ва-

рианта нормой языка, необходимо наличие таких признаков, как соответствие данного явления структуре языка, массовая и регулярная воспроизводимость языкового факта в процессе коммуникации, общественное одобрение и признание соответствующего явления нормативным⁶.

Как известно, «современные нормы орфографии и пунктуации в русском языке являются результатом длительного исторического саморазвития»⁷. При этом тот факт, что утвержденные в 1956 году «Правила русской орфографии и пунктуации» сохраняют до настоящего времени свою законную силу, говорит об определенного рода консервативности современной ортологии (*orthos* — ‘прямой, правильный’, *logos* — ‘слово, понятие, учение’), учения о правильности речи, реализующегося в том числе и в сфере пунктуации. Несмотря на это, в начале XXI века учёные выделяют ряд аспектов, которые выходят за рамки нормативного понимания пунктуационных процессов и являются «продолжением отражения ряда тенденций в области синтаксиса и речевого поведения носителей современного русского языка»⁸. Не случайно, анализируя активные процессы в различных сферах современного русского языка, Н. С. Валгина отметила тот факт, что «современная русская пунктуация, как определенный исторический этап в ее становлении, представляет собой функциональную систему, с одной стороны, достаточно устойчивую и стабильную, и, с другой стороны, систему гибкую, нежесткую, способную адекватно отражать «движение мысли» и стилистические нюансы»⁹.

Настоящая статья посвящена анализу современных тенденций в русской пунктуации на примере вариативного использования тире и двоеточия в современном русском языке. Материалом исследования послужили предложения (всего — более 500 контекстов), извлечённые из печатных СМИ начала XXI века, в которых на месте нормативного двоеточия стоит вариативное тире.

Среди особенностей русской пунктуации в XXI веке Н. В. Юдина выделяет «процесс сужения и локализации функций двоеточия (более традиционного, строгого и «академического») в пользу тире». По мысли лингвиста, подобный выбор обусловлен спецификой тире как «более свободного, энергичного, экспрессивного и многофункционального, а значит, самого удобного знака, выполняющего структурные, смысловые и экспрессивные функции» и связан «с процессом универсализации тире и его активным распространением»¹⁰.

Анализ современного языкового материала показал, что тенденция к вариативному использованию двоеточия и тире в современном русском языке прослеживается как в сфере простого, так и в сфере сложного предложения.

I. В сфере простого предложения вариативность выбора двоеточия или тире обнаруживается в ходе постановки знака препинания между обобщающим словом и следующими за ним однородными членами.

Согласно параграфу 159 «Правил русской орфографии и пунктуации», двоеточие ставится перед перечислением, которым заканчивается предложение¹¹. При этом в современном русском языке в подобных случаях двоеточие активно заменяется тире, ср., напр., следующие контексты:

Партия гарантированно получит хороший результат, а значит, часть мандатов профессиональные политики могут уступить спецам — юристам, управленцам, военным (Русский репортер); Зрителей ждет около пятидесяти уникальных концертов — 5'pizza, «Сплин» и любимицы наших зрителей Mgavrebi (Русский репортер); В меню вошли четыре главные кухни Латинской Америки — перуанская, мексиканская, бразильская и мясная аргентинская (Эксперт); Всего бренд предлагает восемь вариаций модели — с матовым или глянцевым покрытием, в корпусах из нержавеющей стали, с покрытием желтого или розового золота, на кожаном ремешке или стальном браслете (Эксперт).

При этом Д. Э. Розенталь указывал на подобную тенденцию в своём «Справочнике по русскому языку. Пунктуация»: «После обобщающего слова перед перечислением однородных членов предложения встречается наряду с обычным двоеточием также тире»¹².

II. В сфере сложного предложения вариативность выбора двоеточия или тире наблюдается при постановке знака препинания в бессоюзном сложном предложении.

1. Согласно параграфу 161 «Правил русской орфографии и пунктуации», двоеточие ставится после предложения, за которым следует одно или несколько предложений, не соединённых с первым посредством союзов и заключающих в себе разъяснение или раскрытие содержания того, о чём говорится в первом предложении¹³. Анализ языкового материала показал, что в данном случае в современном русском языке происходит наиболее активное использование тире вместо двоеточия:

а) чаще всего данная тенденция обнаруживается, если во второй части бессоюзного предложения разъясняется содержание не всей первой части предложения в целом, а только существительного, ср., напр.:

Вслед за эфиром зампредседателя ПАРНАС Яшин поставил ультиматум — либо лидер ПАРНАСа участвует в праймериз наравне со всеми, либо Яшин отказывается от выдвижения своей кандидатуры (Русский репортер); Злоключения Акрама Айлисли на этом не закончились — в конце марта этого года ему было предъявлено обвинение по статье «Хулиганство» (Русский репортер); Позже родилась идея сделать из увлечения что-то вроде совместного проекта — забираться на самые высокие точки, искать труднодоступные места или здания «с историей» и вести там видео- и фотосъемку (Эксперт); Есть только внутренние предпочтения — у меня, например, до недавнего времени не складывалась любовь к поп-музыкой, но с появлением IOWA я так сказать уже не могу (Эксперт); В воздухе сплошной гул — говорят все и одновременно; много людей с кошками в переносках и собаками на руках (Эксперт);

б) прослеживается тенденция к вариативному использованию двоеточия и тире в бессоюзных сложных предложениях, где во второй части разъясняется содержание не первой части в целом, а только глагола, ср., напр.:

Сначала футболисты просто тренировались — подбрасывали мяч над футбольными воротами на пляже (Русский репортер);

в) использование тире вместо двоеточия встречается и в таких бессоюзных сложных предложениях, в которых вторая часть разъясняет содержание всей первой части целиком, ср., напр.:

Так пана десять лет назад и принес эту ткань — у них на работе кто-то продавал (Русский репортер).

2. Согласно параграфу 161 «Правил русской орфографии и пунктуации», двоеточие ставится после предложения, за которым следует одно или несколько предложений, не соединённых с первым посредством союзов и заключающих в себе основание, причину того, о чём говорится в первом предложении¹⁴. В данном случае также наблюдается тенденция к использованию тире вместо двоеточия, ср., напр., следующие предложения:

Во-вторых, наша экономика обескровлена — она лишена денег (Русский репортер); Когда я стала мэром, я очень боялась, что оторвусь от реальности — у меня было очень мало контактов с близкими людьми и обычными горожанами, все в основном деловые встречи (Русский репортер); Чтобы выглядеть убедительным, в наше время без науки не обойтись — даже деятельности, от нее весьма далекие, вроде экстрасенсов и креационистов, пытаются придать своим идеям научообразность или сослаться на какие-нибудь «открытия, не признанные официальной наукой» (Эксперт); Нет, я не считаю, что книжек про лженаку много — их как раз очень мало (Эксперт); Необходимо искать тропические условия — многие серферы предпочитают жаркому солнцу и золотым пляжам холодную воду и гидрокостюмы (Российская газета); По словам спортсменов, встать на вейкборд не сложнее, чем на сноуборд — новичку хватит пяти минут, чтобы научиться скользить по водной глади (Русский репортер); Синхронизации с iTunes или iCloud не требуется — теперь можно проигрывать и даже редактировать видеофайлы в HD-качестве в онлайн-режиме (Эксперт).

Итак, на основе анализа новейшего языкового материала можно сделать следующие выводы относительно тенденций в современной русской пунктуации.

1. В современном русском языке прослеживается тенденция к использованию тире в тех случаях, где действующие в настоящее время «Правила русской орфографии и пунктуации» предписывают использовать двоеточие.
2. Тенденция к вариативному использованию двоеточия и тире наблюдается как в простых, так и в сложных предложениях.
3. В простых предложениях вариативность выбора двоеточия или тире прослеживается в ходе постановки знака препинания между обобщающим словом и следующими за ним однородными членами.
4. В сфере сложного предложения вариативность выбора двоеточия или тире обнаруживается при постановке знака препинания в бессоюзном сложном предложении, если вторая часть заключает в себе разъяснение или раскрытие содержания того, о чём говорится в первой части. При этом наиболее активно данная тенденция проявляется, если во второй части предложения разъясняется содержание не всей первой части в целом, а только существительного.

5. Тенденция к использованию тире вместо двоеточия наблюдается и в том случае, когда вторая часть бессоюзного предложения имеет значение основания, причины того, о чём говорится в первом предложении.

Таким образом, следует констатировать, что функции тире в современном русском языке значительно расширяются и включают в себя некоторые функции, которые были присущи ранее двоеточию.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Юдина Н. В. Русский язык в XXI веке: кризис — эволюция — прогресс? М.: Гнозис, 2010. С. 188.

² Солнцев В. М. Вариантность // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 81.

³ Смирницкий А. И. Синтаксис английского языка. М.: Изд-во иностранной литературы, 1957. 284 с.

⁴ Ахманова О. С. Очерки по общей и русской лексикологии. М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1957. 292 с.

⁵ Горбачевич К. С. Вариантность слова и языковая норма. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1978. С. 19.

⁶ Семенюк Н. Н. Норма // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 338.

⁷ Юдина Н. В. Указ соч. С. 190.

⁸ Юдина Н. В. Указ соч. С. 123.

⁹ Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке. М., 2001. С. 239.

¹⁰ Юдина Н. В. Указ соч. С. 124.

¹¹ Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. М.: Эксмо, 2006. 480 с.

¹² Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку. Пунктуация. М: Оникс 21 век, Мир и Образование, 2002. 350 с.

¹³ Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. М.: Эксмо, 2006. 480 с.

¹⁴ Там же.

Kuznetsova E. A.

Government of the Russian Federation's Financial University, Vladimir branch, Russia

REVIEWING MODERN TENDENCIES IN RUSSIAN PUNCTUATION: CONFUSABLE USAGE OF DASH AND COLON IN MODERN RUSSIAN

The article is focused on the present-day tendencies in Russian punctuation. The analysis of the newest language data makes it possible to admit that in Modern Russian there is a strong tendency to use a dash instead of a colon: in simple sentences it is used to separate a general word from homogeneous parts of the sentence; in a complex sentence it is used to separate a conjunctionless subordinate clause from a principal sentence.

Keywords: variability; norm; punctuation; colon; dash.

Кузьмина Наталия Владимировна

Смоленский государственный университет, Россия

kaf-journal@smolgu.ru

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов средствам выражения оценки в русском языке. Рассматриваются различные подходы к определению категории оценки, характеризуются средства выражения и функционирования оценки, формирующие оценочный компонент языковой картины мира. Подчёркивается важность знания способов выражения оценки для достижения коммуникативных целей. Обосновывается необходимость создания специализированных пособий для иностранцев, посвящённых обучению средствам выражения оценки в русском языке.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, средства выражения оценки, оценочные значения, обучение способам выражения оценки.

Оценка издавна привлекает внимание целого ряда наук: философии, лингвистики, психологии, культурологии и др. Оценка неотделима от человека, она сопровождает процесс познания действительности, в ней отражаются социальные и нравственные установки личности, её мировоззрение, эстетические взгляды.

При обучении русскому языку иностранцев усвоение способов и средств выражения оценки приобретает особое значение, поскольку от адекватного использования этих средств во многом зависит успешность решения коммуникативных задач. В то же время овладение этими средствами представляет значительные трудности для иностранных учащихся, что связано, с одной стороны, со сложностью, многоаспектностью, многообразием смысловых и эмоциональных оттенков самого оценочного поля русского языка, а с другой — с недостаточной разработанностью этой проблемы в методике РКИ. В свою очередь, качественное методическое обеспечение обучения средствам и способам выражения оценки должно строиться на современной лингвистической теории.

В лингвистической науке оценка изучалась в разных аспектах. Оценочное значение исследовалось в рамках логического анализа (А. А. Ивин, Н. Д. Арутюнова, А. Вежбицкая), функциональной грамматики (Е. В. Клобуков, Е. М. Вольф, Т. В. Маркелова), коннотативного аспекта семантики (В. Н. Телия), а также исследовались оценочные значения отдельных лексико-грамматических классов и грамматических форм (Е. М. Вольф, Г. А. Золотова, А. Н. Шрамм). В последнее время оценка привлекает всё большее внимание с позиций обучения межкультурной коммуникации, в том числе — русскому языку как иностранному.

Важным аспектом теории оценки является вопрос её классификации. С позиций рассмотрения языковой картины мира сквозь призму категории оценки выделяются следующие её виды: антропоцентрическая

оценка (реалии объективного мира оцениваются с позиций *homo sapiens*); *христианско-религиозная оценка* — это такая оценка, в которой отражается становление духовности человека; *культурно-эстетическая оценка* — это оценка культурно-эстетических ценностей, *национально-этнографическая оценка*, отражающая становление нации, национального самосознания, патриотизма; *социальная оценка* закрепляет шкалу ценностей в определённом обществе и в мире вообще. Очевидно, что при построении системы обучения названные виды оценки могут занимать различное положение в зависимости от целей обучения, запросов обучающихся и т. д.

В лингвистике известны широкое и узкое понимание понятия «оценка». Широкое понимание оценки приводит к неразграничению субъективного отношения вообще и собственно оценки. «Оценочную сферу языка» при таком подходе формируют такие функциональные комплексы: *истинность — ложность, достоверность — недостоверность, точность — приблизительность, известность — неизвестность, позитивные — отрицательные оценки* и др. В этом плане говорят о самых разных видах оценки: модальных, параметрических и т. д.

В узком понимании оценка представляет ценностное отношение к кому-, чему-либо, основанное на признании или отрицании достоинств и положительных качеств объекта. «Оценка — это такое определение объекта, при котором выявляется его положительное (отрицательное) значение для субъекта, при условии, что объект способен удовлетворять потребности субъекта»¹. Такое понимание оценки получило наибольшее распространение в лингвистике. «Слово «оценка» употребляется обычно для обозначения ценостного отношения между субъектом и предметом. Под ценностью, или добром, принято понимать все, что является объектом желания, нужды, стремления, интереса и т. д.»². Таким образом, в определённых ситуациях межкультурного общения именно оценка оказывается тем невидимым маркером коммуникативного барьера между носителями разного типа ценностей, который или преодолевается, или оказывается причиной коммуникативной неудачи.

С точки зрения собственно языковых средств оценка может выражаться нерасчленённо (с помощью модальных слов, слов категории состояния, качественных прилагательных и др.) и расчленённо (с помощью предложений). Как подчёркивает Н. Д. Арутюнова³, оценочный компонент лексического значения слова обычно воспринимается как компонент, выражający положительную или отрицательную оценку.

Большую сложность для иностранцев представляет второй способ выражения оценки, поскольку в этом случае к необходимости различать смысловые и эмоциональные особенности оценки добавляется проблема правильного построения предложения, поскольку оценка имеет свою структуру, которая включает ряд обязательных элементов, имплицитно

или эксплицитно присутствующих в предложении и составляющих т. н. оценочную рамку. Структура оценочной рамки основана на отношениях между следующими её компонентами: субъектом оценки, объектом оценки, собственно оценкой и критерием оценки. Всякое оценочное высказывание предполагает субъект оценки — то лицо, от которого исходит оценка. Субъектом оценки является лицо или социум, с точки зрения которого высказывается оценка. Субъектом оценки может быть говорящий или один из актантов денотативной структуры высказывания. Оценка может высказываться от одного определенного лица — индивидуальная оценка или от совокупности лиц и представлять собой «общее мнение». Объектом оценки может являться лицо, предмет, явление, действие, к которым относится оценка. Наиболее часто объектом оценки является лицо. Объектом оценки может быть сам субъект оценки, в таких случаях представлена авторизованная оценка. Критерием, на основании которого дается оценка, является стереотипное представление субъекта оценки о данном положении вещей, существовавшем, принятом в данном социуме.

Оценка определяется всем высказыванием в целом, а не отдельными его элементами и сама является компонентом высказывания⁴. Семантика оценки интегрирует средства разных уровней языка — фонетические, лексические, морфологические, синтаксические, которые реализуют сложный оценочный комплекс в структуре предложения.

В рамках обучения РКИ иноязычным учащимся в первую очередь, нужно объяснить семантику оценки. В этом плане продуктивной будет ориентация на узкое понимание оценки, о котором говорилось выше. Оценить — значит выразить своё отношение к действительности и её объектам. Иностранным учащимся важно показать, что, познавая действительность, человек выражает своё отношение к ней с точки зрения её ценностного характера: *хорошо-плохо, добро-зло, польза-вред* и т. д. Кроме того, оценка как языковая категория выполняет ряд важных функций: идеологическую (соотносит объект оценки с нормативной картиной мира), коммуникативную (сообщает информацию о предмете), pragmatischeкую (воздействует на слушающего), кумулятивную (сохраняет длительное время систему ценностей, действующих в данном социуме). Оценка является универсальной категорией: вряд ли существует язык, в котором отсутствует представление о хорошем и плохом.

Важно показать иноязычным учащимся, что средства выражения оценки фиксируются в оценочном значении языковых единиц разных уровней языка: просодических, лексических, лексико-грамматических классов слов, синтаксических. Так, при изучении фонетики целесообразно обратить особое внимание на ИК-5, ИК-6, ИК-7, выражающие эмоциональную оценку; при изучении морфологии — на слова категории состояния, качественные прилагательные, оценочные наречия, местоименные слова типа *какой*; при изучении синтаксиса — на безличные

односоставные предложения (*Мне весело — оценка состояния человека, Хорошо летом у моря — оценка окружающей обстановки*), инфинитивно-подлежащие модели предложений, являющиеся специализированным средством выражения оценки (*Что за удовольствие гулять по вечерам в парке*), на предложения, построенные по модели — инфинитив и слова со значением хорошо/плохо (*Учить русский язык здорово! Знать народные песни великолепно! Уйти без награды плохо*). На уровне сложного предложения также выделяются модусно-пропозициональные модели (*Хорошо, что ты не уехал. Прекрасно, что ты пришёл*).

Одним из способов организации учебного пособия, посвящённого обучению выражения оценки, может стать последовательное рассмотрение перечисленных выше средств.

Так, особое внимание при обучении средствам выражения оценки следует уделить качественным прилагательным. Наличие отрицательной или положительной оценки в лексическом значении прилагательных маркируется. В качестве маркеров обычно выступают следующие средства:

- а) система словарных помет: *уничтожительно, пренебрежительно, с осуждением, с одобрением, ласково и т. д.*
- б) показатели оценки, которые заключены в самом лексикографическом толковании значения слова. В данном случае показатели оценки реализуются в семантике качественных прилагательных, которые сочетают обозначение собственно признака и обозначение положительной или отрицательной оценки: *жестокий, грубый, глупый, злой, добрый, красивый, умный, ласковый* и т. д.

Поскольку для прилагательных характерно наличие субъективно-оценочных значений и соответствующих коннотаций, то в самой семантике прилагательных оказываются связанными собственно семантические и pragматические планы высказывания. Прагматический аспект присутствует у качественных прилагательных, имеющих оценочный характер.

При обучении русскому языку как иностранному необходимо отразить следующий принципиальный момент: имеется ряд прилагательных, которые включают оценочную сему в свою семантическую структуру, например: *прекрасный, чудесный, великолепный* — положительная оценка или *ужасный, неприятный, чудовищный* — отрицательная оценка. Однако оценочное значение прилагательного зависит не только от семантики самого прилагательного, но и от семантики именной группы, в которую оно входит.

Таким образом, средства выражения оценки фиксируются на различных уровнях языка и являются неотъемлемым компонентом воплощения языковой картины мира.

Описанный подход, имеющий место в практике обучения РКИ и характеризуемый как формальный, сегодня уступает место коммуникативному (функциональному) подходу. В этом случае структурной

единицей организации учебного пособия, посвящённого средствам выражения оценки, следует считать функционально-тематический блок, объединяющий языковые средства разных уровней на основе общности выражаемой оценки, например: одобрение, порицание, восхищение, негодование и т. д.

Внутри блока языковые единицы могут располагаться на основании разных принципов: по лингвистическим признакам (частям речи, типам предложения), по нарастанию / убыванию степени выражения оценки, по стилистическим разрядам и т. д. необходимым компонентом, сопровождающим функционально-тематический блок в составе пособия, будут показательные тексты с использованием средств выражения оценки и система заданий и упражнений, формирующих навыки и умения распознавания качества оценки и построения собственных оценочных высказываний.

Создание специализированных учебных пособий, описывающих разноуровневые средства выражения оценки, является актуальной задачей обеспечения современных потребностей межкультурной коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ивин А. А. Основания логики оценок. М.: МГУ, 1970. 229 с. С. 12.

² Там же. С. 2.

³ Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. I–XV. 182 с.

⁴ Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. 228 с. С. 11.

Kuzmina N. V.

Smolensk State University, Russia

MEANS OF EVALUATION EXPRESSING IN THE SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to teaching means of expression of evaluation in the Russian language to foreign students. The author discusses various approaches to the definition of categories of assessment, characterized by a means of expression and functioning assessment, the formative evaluation component of a language picture of the world, and stresses the importance of knowledge of the ways of evaluation expression to achieve communicative goals, proving the necessity of creating specialized materials for teaching foreigners, dedicated to teaching of the means of expression of evaluation in Russian language.

Keywords: Russian as a foreign language; means of evaluation expression; estimates; teaching the ways of evaluation expressing.

Куликова Элла Германовна

Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ), Россия

kulikova_ella21@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ И РИТОРИЧЕСКАЯ НОРМА В СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ

Современную коммуникативную ситуацию характеризует неоднородность языкового сообщества с точки зрения владения языковой нормой, сближение риторических и языковых норм, уподобление разных типов нормы, так называемая «риторизация нормы». Риторизация нормы — глобальный процесс, имеющий оборотную сторону. Толкование ситуативной нормы как развития нормы стилистической затмняет понимание этого процесса.

Ключевые слова: риторическая норма, языковая норма, интенциональность, дискурс.

Современная коммуникативная ситуация характеризуется сближением риторических и языковых норм по двум направлениям, таким как смешение этих норм, а также уподобление двух совершенно разных типов нормы, таким образом, можно констатировать явление, которое может быть названо «риторизация нормы». Современные исследователи повторяют известное соображение, согласно которому нарушение нормы в то же время является созданием новой нормы. Подобный подход соответствует полностью риторическому подходу, разница состоит только в том, что риторический подход подразумевал нарушение именно нормы грамматической и, что особенно ценно для нашей концепции, имел собственный, соответствующий своим задачам, механизм задания «другой» нормы, т. е. имеется в виду кодификация нормы риторической. Риторика всегда приспособливала грамматические аномалии под свои цели. Сегодня также постулируется нечто подобное. Так, по утверждению О. Б. Трубкиной, «современная риторика ставит своей целью обнаружение «скрытых норм», которыми пользуется говорящий для повышения эффективности коммуникативного акта и «декодирования» сообщения. Механизм формирования и действия «скрытых норм» особенно явно представлен в двух языковых сферах: языке художественной литературы и маргинальном дискурсе»¹. Под маргинальным дискурсом подразумевается жаргон. Из этой формулировки, однако, неясно, что автор имел в виду под «скрытыми нормами»: «другие» нормы литературного языка (если понимать широко — грамматические) или риторические фигуры, т. е. непосредственно риторические нормы.

Вместе с диффузными представлениями о языковой и риторической норме в данном подходе происходит сближение двух явлений, разнородных с риторической точки зрения. Первое — это публичное слово в пись-

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ
научного проекта № 16–04–00037

менной форме (литература). Литература для риторики всегда считалась исконным носителем эталона, источником риторической нормы. Еще античная цивилизация в основу преподавания ставила «школьных» авторов. Под вторым явлением имеется в виду то, что называется «мargинальным дискурсом», то есть то, что принадлежит субкультуре, нечто неэталонное и непубличное. Если использовать выражение А. С. Пушкина, никогда риторика не прислушивалась к «языку просвирен». Она в этом смысле традиционно была строже, чем грамматика, поскольку изначально была связана с неокультуренным, живым материалом. Она не испытывала никогда к «жизни» подобного пietета, какой испытывала реалистическая художественная литература, поскольку она ставила целью не изображать жизнь (мимезис), а преобразовывать жизнь (воздействие). При этом нужно отметить, что риторика вряд ли может получить что-то такое от жаргона, чего она еще не знала, например неизвестную фигуру или тропическое средство. Характерно, что В. Г. Костомаров, который еще в шестидесятые годы прошлого века высказал мысль о том, что норма — это не что-то изолированное, ее нужно рассматривать «как систему норм, варьирующихся от случая к случаю»², писал в 1998 г.: «Все естественные имманентные законы развития русского языка сейчас напряжены до предела, темп обновления зашкален, явно превышает допустимый предел. Границы литературного языка оказываются размытыми: периферийные явления завоевывают центр, нормы ослаблены и все более вариативны, резко меняются стилистические градации и стилевые закономерности»³.

Нормой, «варьирующейся от случая к случаю», нужно считать языковую норму, которая сначала через представление о стилевой дифференциации, а затем через ситуативную дифференциацию дрейфует в сторону риторической нормы. Норма, «варьирующаяся от случая к случаю», есть языковая норма, которая сначала через понимание о стилевой дифференциации и далее через дифференциацию ситуативную движется по направлению риторической нормы. Критерий правильности (ортологический) заменяется риторическим критерием эффективности. «Темпом обновления» является не просто скорость инноваций, а, по нашему мнению, так называемое триумфальное шествие риторической нормы по уровням языка (от лексики — к грамматике). Ситуативно варьирующиеся нормы оставились и стали «все более вариативными», что, по нашему мнению, не просто меняет стилистические градации, но и разрушает саму стилевую дифференциацию. Следует отметить и то, что в истории литературных языков был и обратный процесс — грамматикализация риторических норм. В России это видно на примере научного творчества М. В. Ломоносова. В категории уместности («пристойности») и тогда встречались языковая и риторическая нормы. На задачу ораторской речи быть эффективной оказывала давление нормативная

стилистика: сначала нужно выразиться «пристойно», а потом только убеждать. В современной коммуникативной ситуации задача литературной нормы сохранять существующие в языке тонкие смысловые и стилевые различия находится под давлением «эффективности»: если смог убедить, следовательно, прав.

Доведенная до определенного предела грамматикализация риторической нормы вступает в противоречие с литературной практикой, а риторику превращает в непопулярную дисциплину. То же самое произошло в России в первой трети XIX в. Что-то подобное, по-видимому, сейчас происходит и с риторизацией языковой нормы. В своих крайних проявлениях и будучи перенесенным на не свойственную ему почву ортологическое мышление словесности даже вредит. Таким же точно образом, риторическое мышление, которое активно вторгается в чужую область, больше приносит вреда. Экспансия, распространение риторической нормы, например, затрудняет обучение родному языку. Некоторые исследователи к положительным чертам современной коммуникативной ситуации относят «разнообразие речевых масок, жанров, стилей». С другой стороны, этим же исследователем констатируется «отсутствие владения разными стилями, жанрами и регистрами общения», а этим ставится под сомнение категория «разнообразия» и подводит к мысли о хаосе. Разнообразие является структурированным, а использование стилей и масок похоже на стохастический процесс⁴.

В. Я. Мыркин говорит о смене ориентиров при кодификации — от правильности к уместности: «В современных речевых условиях вопрос о нормативности все чаще уходит из поля кодификации: понятие *правильности/неправильности* заменяется понятием *уместности/неуместности*. А это не задается нормативными словарями с разного рода пометами типа «разг.», «просторечн.», «устар.», «поэтич.», «неченз.» и т. п.»⁵. Сегодня движение нормы по направлению «правильность — уместность» многие авторы воспринимают как положительное явление: чем более развитым является язык, тем большее разнообразие вариантов в нем можно наблюдать, т. е. тем выше уровень дифференциации⁶. Современное языковое сообщество рассматривает нормы не в качестве жестких правил, разрешающих или запрещающих какие-то употребления, а в качестве допустимых, возможных, уместных, целесообразных реализаций системы языка, при этом такой критерий, как «правильное / неправильное», чаще заменяется на «уместное / неуместное», «актуальное / неактуальное», «оправданное / неоправданное» в определенной коммуникативной ситуации»⁷.

Необходимо признать, что подобный сдвиг, разумеется, существует, но не стоит это явление оценивать в числе положительных, поскольку современная коммуникативная ситуация демонстрирует наличие именно того, что является прямо противоположным представлениям о зре-

лом языке, в понимании Н. Г. Комлева. Способность к дифференциации вариантов существует виртуально в большей степени в сознании только тех, кто владеет литературным языком в полной мере. В коммуникативной ситуации, связанной с неоднородностью языкового сообщества, вопрос встает не о различении тонких смысловых и стилевых нюансировок, а о невостребованности различий, которые проявляются спонтанно и не ведут к дифференциации и гибкости употребления ресурсов языка. В процитированной работе Н. Н. Зарецкая характеризует современное состояние языка как такой этап, на котором происходит достижение определенного уровня «сплочения и языковой гомогенности», а «тесные рамки норм, особенно лексико-стилистического характера, превращаются в тормоз дальнейшего развития». Далее автор высказывает точку зрения, что «раскрепощение языка от жестких норм в современной ситуации наиболее актуально, и именно функциональный подход к проблемам правильности и нормативности позволяет отойти от простого запретительства»⁸. Мы тем не менее полагаем, что в современной коммуникативной ситуации не только рано говорить о сплоченности и гомогенности, а, скорее, нужно говорить, наоборот, именно о языковой гетерогенности, которая объясняется особенностями культуры с множественностью элит, именуемой на сленге «тусовочными языками». Оспаривая мнение многих исследователей, которые полагают, что контекстуальная норма требует либерализации норм за счет расширения поля «допустимого»⁹, мы полагаем, что множество ситуативных контекстов, в которых нарушение нормы считается оправданным, не поддается типизации, принципиально является континуальным и незамкнутым, что коренным образом отличает ситуацию от функционально-стилистической дифференциации (основанной на уместности).

В то же время количество функциональных стилей вместе с их подстилями не составляет и полутора десятков единиц. Следовательно, подход к отдельным коммуникативным ситуациям с той же меркой уместности, что и к функциональным стилям, на наш взгляд, нуждается в каком-то очень серьезном обосновании.

Само понятие окказионального (этимология термина восходит к понятию «случайный») диктует необходимость выделения особого употребления в отличие от функционального, т. е. такого, функции которого не подлежат типизации.

Риторизация нормы — глобальный процесс, безусловно, имеющий оборотную сторону. Толкование ситуативной нормы как развития нормы стилистической затемняет, с нашей точки зрения, понимание этого процесса.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Трубина О. Б. К вопросу о маргинальном (жаргонном) дискурсе // Словарь и культура русской речи. М.: Индрик, 2001. С. 336.

- ² Костомаров В. Г., Леонтьев А. А. Некоторые теоретические вопросы культуры речи // Вопросы языкоznания. 1966. № 5. С. 67.
- ³ Костомаров В. Г. Русский язык нужен этому миру // Русская речь. 1998. № 2. С. 10.
- ⁴ Русский язык сегодня. Русский литературный язык на современном этапе его развития: несколько оценочных суждений // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. 2002. № 2. С. 8–90.
- ⁵ Мыркин В. Я. Всегда ли языковая норма соотносится с языковой системой? // Филологические науки. 1998. № 3. С. 22–30.
- ⁶ Комлев Н. Г. Закон, правило и норма в языке // Проблемы закона в общественных науках. М.: МГУ, 1989. С. 145.
- ⁷ Зарецкая Н. Н. Грамматические девиации в прозе А. И. Солженицына: лингвокультурологический анализ: дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2001. С. 67.
- ⁸ Там же.
- ⁹ Виноградов С. И. Культура русской речи: Учебник для вузов. М.: Норма — Инфра, 2001. С. 130.

Kulikova E. G.

Rostov State University of Economics, Russia

LANGUAGE AND RHETORICAL NORMS IN THE MODERN COMMUNICATIVE SITUATION

The author argues that modern communicative situation is characterized by heterogeneity of language community from the point of view of possession of language norm, rapprochement of rhetorical and language norms, different types of norms identification, so-called “norm rhetorization”. Rhetorization of norm is the global process, having the reverse side. Interpretation of situational norm as stylistic norm development darkens understanding of this process.

Keywords: rhetorical norm; language norm; intentionality; discourse.

Лапынина Надежда Николаевна

*Воронежский государственный
архитектурно-строительный университет, Россия*

nn.lapynina@mail.ru

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИАПАЗОН
СТАНДАРТИЗОВАННОЙ ЕДИНИЦЫ
ЕСЛИ ГОВОРИТЬ О ..., (ТО)...**

Рассматривается лингвистическая природа стандартизованной единицы, условия её преобразования в служебный компонент; анализируются структурно-семантические признаки, выявляются особенности функционирования в качестве межфразовой скрепы.

Ключевые слова: имплицитный, эксплицидный, модус, асимметрия, межфразовая скрепа, полифункциональность.

В современном русском языке активно функционируют двухкомпонентные предложения, построенные по фразеомодели *если говорить о + N₆ + то + предикативная единица любого наполнения*, в которых одно из звеньев логико-семантической структуры не получает вербализованного выражения в форме отдельной предикативной единицы (*Если A, то C*), например: *Если говорить о семье Булгакова, то вообще профессорская среда считалась не зажиточной* (М. Чудакова). Однако, несмотря на элиминацию части синтагматической цепи, предложение в целом остаётся вполне автосемантичным и информационно достаточным. Воспринимающий информацию может восстановить недостающее звено благодаря речевому опыту и с опорой на нереализованную обратную валентность главной предикативной единицы. Семантика имплицитного компонента задаётся нереализованной обратной валентностью предикативной единицы, следующей за элементом *то*, и имеет значение модуса. Модусный характер невербализованного звена подтверждается не только возможностями языковой системы, т. е. трансформацией имплицитного двухкомпонентного предложения в семантически адекватное трёхкомпонентное сложное построение с эксплицированным модусным блоком (*Если A, то B, что C: Если говорить о семье Булгакова, то следует иметь в виду/заметить/подчеркнуть, что вообще профессорская среда считалась не зажиточной*), но и наличием в текстах узуальных эксплицидных трёхкомпонентных построений, вступающих в отношения синтаксической вариативности с имплицитными двухкомпонентными предложениями, сравните: *Если говорить об иностранных инвестициях, то можно с уверенностью сказать, что они не только малы — они мизерны* («Лит. газета»). Обычно элиминации подвергается модус, представленный предикатами со значением мыслительной и познавательной деятельности, речи, акцентирования и обнаружения.

Учитывая этимологию и возможность восстановления модусного звена, двухкомпонентные конструкции можно было бы квалифицировать как асимметричные предложения с соотношением 2:3, где две предикативные единицы репрезентируют три события¹. Однако компрессия трёхкомпонентного сложного построения ведёт к определённым изменениям в семантическом устройстве двухкомпонентного предложения и преобразованию сегмента *если говорить о + N₆*. Семантический разрыв между событиями, находящими выражение в вербализованных предикативных единицах с помощью языковых средств, в поверхностной структуре предложения проявляется как отсутствие условно-следственных отношений между составляющими его предикативными единицами. Смысловой разрыв главным образом и предопределяет утрату предикативной единицей *если говорить о + N₆* событийной семантики. Этому способствуют также структурная организация данной предикативной единицы, определённая степень десемантизации составляющих её постоянных элементов, высокая степень фразеологизации. Оставаясь полипредикативным с точки зрения структурного устройства, в семантическом отношении двухкомпонентное сложное предложение является монособытийным и может быть охарактеризовано как асимметричное предложение с соотношением 2:1, где двум предикативным единицам соответствует фактически одно диктумное событие. Утрачивая пропозитивную семантику, стандартизованная единица *если говорить о ... , то...* начинает выполнять служебные функции.

Во-первых, она преобразуется в грамматикализованное средство акцентного выделения, т. е. на коммуникативном уровне начинает выполнять служебную роль, близкую по своему функциональному назначению конструкциям, получившим в лингвистической литературе название «именительный представления» или «именительный темы». Но в отличие от этих конструкций служебная единица *если говорить о ...* не характеризуется ни специальным художественным заданием, ни повышенной экспрессией и может быть квалифицирована как межстилевая.

Во-вторых, стандартизованная единица *если говорить о ... , то...* выполняет функцию межфразовой скрепы союзного типа сопоставительно-противительной семантики, что подтверждается возможностью синонимичной замены стандартизованного компонента союзами *а*, *но*, *же*, а также фактами абсолютного семантического согласования скрепы с сопоставительно-противительными союзами, когда она функционирует в речи с опорой на эти союзы, например:

Весь следующий день в редакции раздавались звонки, где можно приобрести номер. Мы не без удовлетворения отвечали, что номер раскуплен до последнего экземпляра. И скажем честно, что этот факт даёт нам повод с оптимизмом смотреть в будущее. А если говорить о читателе — он всегда может рассчитывать на то, что в нашей газете он всегда найдёт оперативную информацию о всех событиях, происходящих в городе... («Воронеж. курьер»).

В-третьих, эта служебная единица способна выступать и в текстообразующей роли межфразовой скрепы несоюзного типа, когда с её помощью осуществляется переход к новой теме (подтеме в рамках более широкой темы) или возврат к ранее обозначенной теме. Особенно ярко эта функция проявляется в газетных, научных и научно-популярных текстах, когда посредством скрепы связываются дистантно расположенные предложения и более крупные фрагменты текстов. Сравните, например, как с помощью скрепы реализуется переход от условно обозначенной темы «президент» к темам «законодательная власть» и «исполнительская власть»:

Я хотел бы высказать не просто поддержку, надежду на ту роль, которую должен сыграть у нас Президент.

Если говорить о законодательной власти, то она всё-таки остаётся там, где была. Если говорить об исполнительной власти, о правительстве, то надо сделать сильное правительство. В этом случае надо рассматривать роль президента с такой точки зрения: нужен ли при сильном правительстве президент? («Известия»).

В конкретной речевой ситуации анализируемая единица может проявлять весь функциональный набор значений:

— Но если тебя сейчас отправят в лагерь, — спросил Сологдин, — как же будет с твоей работой по Новому смутному Времени? (это значило по революции).

— Да как? Ведь я не избалован и здесь. Допуска в публичную библиотеку у меня нет и тут. К архивам меня и до смерти, наверно, не допустят. Если говорить о чистой бумаге, то уж берёсту или сосновую кору найду я и втайге (А. Солженицын).

Отметим, что по своим функциям стандартизованная единица *если говорить о ..., то...* сближается с межфразовой скрепой *что касается..., то...*, сравните:

Но вернёмся к моей картине. Если говорить о её замысле, то он не мог родиться у нас вчера или позавчера («АиФ»). — Но вернёмся к моей картине. Что касается её замысла, то он не мог родиться у нас вчера или позавчера.

Возможность такой замены объясняется семантической, структурной и стилистической близостью данных функций, которые в языковой практике выступают по отношению друг к другу в качестве синтаксических синонимов². Семантическое сходство конструкций *если говорить о ..., то...* и *что касается..., то...* позволяет использовать их в качестве «межъязыковых эквивалентов» при переводе, например, с немецкого языка на русский и наоборот³. Функционально-семантическая общность этих единиц фиксируется многими словарями, в которых устойчивое сочетание *что касается кого-чего-либо, то...* толкуется с помощью конструкции *если говорить о ком-чём-либо, то...*⁴. Именно функционально-семантическая близость этих функций способствует, по нашему мнению, появлению в речи таких построений, которые могут

быть расценены как результат контаминации межфразовых скреп *если говорить о ..., то... и что касается ..., то...*, например:

Если касаться эксцессов, Роман Львович, жизнь там была тяжёлая. Были времена, когда утром не знаешь, доживёшь ли до вечера (Ю. Домбровский); Ну а если коснуться жизни более высокого полёта и взять там разных графов, баронов и купцов, то эти господа, при всей своей праздной жизни, тоже мало себе представляли, какого цвета любовь (М. Зощенко).

С точки зрения структурного оформления стандартизованная единица *если говорить о ..., то...* представляет собой двухместное нецельнооформленное образование, характеризующееся несвободным соединением своих элементов. Части её строго соположены таким образом, что на первом месте стоит застывший оборот *если говорить о ...*, а затем следует дистантно расположенный коррелят *то*, присоединяющий вторую часть построения. Коррелят факультативен, он может быть представлен так называемой нулевой формой (*если говорить о..., Ø...*), например:

Если говорить только о журналах, включающих материалы по литературе и искусству, в первые месяцы 1923 года начали выходить новые издания, которые должны были обратить на себя внимание Булгакова (М. Чудакова).

Важно подчеркнуть факт именно двухместного расположения скрепы, так как в случае отсутствия её второй части, либо выраженной лексемой *то*, либо представленной нулевой формой, весь сегмент *если говорить о + N₆* приобретает совершенно иной статус — статус вводного предложения, имеющего значение оговорки, уточнения, дополнительного замечания к основному сообщению:

Одна из этих традиций, если уж говорить об обмене опытом, заложена в самой структуре союза писателей; Он [Хрущёв] считал, что переворот... ничего не дал ни народу Египта, ни Советскому Союзу, если говорить о каких-то возможностях для улучшения советско-египетских отношений («Лит. газета»).

Преобразование служебной единицы во вводную конструкцию происходит вследствие смещения сегмента *если говорить о + N₆* из препозиции в интер- или постпозицию. При такой локализации стандартизованной предикативной единицы оказывается невозможной операция развертывания высказывания в трёхкомпонентное построение с эксплицированным модусным звеном, в то время как при инициальном расположении этой единицы в предложении данная трансформация свободно осуществима.

Постоянством отличается не только структура служебной единицы, но и набор её компонентов. Вариативная парадигма формируется лишь за счёт синонимической замены предлога *о* его функционально-стилистическими эквивалентами в текстах газетно-публицистического и художественного стилей: *если говорить про (за) N₄, то...* Обычно непроницаемая в синтагматическом отношении структура этой единицы

в текстах, репрезентирующих разговорную речь, допускает включение дополнительных элементов, нарушение порядка следования элементов в связи с тем, что делиберативный объект может менять своё положение по отношению к глаголу. Вариативная парадигма формируется за счёт замены элемента *о* его функционально-стилистическими эквивалентами и за счёт втягивания в структурное пространство этой единицы усилительно-выразительных частиц. В результате возникают так называемые разговорные варианты скрепы: *если уж говорить о ..., то... ; если уж про ... говорить, то... ; ну если говорить за ..., то...* и т. п.

Характерной особенностью этой служебной единицы является то, что она может функционировать с опорой на другие средства связи. Если скрепа сопровождает сочинительные союзы сопоставительно-противительной семантики (*а/но если говорить о ..., то... ; если же говорить о ..., то...*), то в ней реализуется прежде всего потенция межфразовой скрепы союзного типа. В плане семантического наполнения таких образований можно говорить о семантическом согласовании, слиянии значений союзов и скрепы, о своеобразном «удвоении» сопоставительно-противительного смысла. Тогда, когда компонент *если говорить о ..., то...* функционирует с опорой на подчинительные союзы и союзоподобные элементы не сопоставительно-противительной семантики, «слияния» их значений не происходит, в стандартизованной единице на первый план выходит функция акцентного выделения, а функцию межфразовой связи принимают на себя скрепы типа *поэтому, так что, кроме того* и др., эксплицирующие смысловые отношения следствия, вывода, градации, конкретизации и некоторые другие.

В тех случаях, когда структурное постоянство предикативной единицы *если говорить о + N₆* нарушается за счёт появления распространителей при глаголе *говорить* (в виде модально-предикативных слов типа *можно, нужно, приходится* и слов со значением способа репрезентации объекта сообщения типа *всерьёз, вообще, больше*), она утрачивает свои служебные функции, до некоторой степени как бы восстанавливая свой «условный статус», и начинает приближаться к условно-сопоставительным или условно-вводным предложениям. Кроме того, перемещение предикативной единицы *если говорить о + N₆* в интер- и постпозицию способствует приобретению ею статуса вводного предложения.

Итак, в современном русском языке наблюдается активизация синтаксических текстовых структур, включающих стандартизованную служебную единицу *если говорить о ..., то...*, которая состоит из нескольких элементов словного характера (псевдослов), постоянно воспроизводится в речи, как правило, без изменения своей формы, выражает синтаксические отношения между отдельными предложениями в составе сложного синтаксического целого и более крупных текстовых комплексов. Полифункциональная служебная единица *если говорить*

о..., (то)..., выполняя роль специализированного средства акцентного выделения, сигнализируя в качестве межфразовой скрепы союзного типа о сопоставительно-противительных отношениях между фрагментами текста, а также осуществляя возврат к ранее намеченной теме или переход к новой, в каждой конкретной речевой ситуации может проявлять либо все три своих функциональных значения, либо (что бывает гораздо чаще) реализовывать некоторые из них. При этом более интенсивное проявление одного из функциональных значений влечёт за собой «побледнение», отступление на второй план других, а иногда приводит к полной утрате последних.

По всем своим функциям стандартизованная единица *если говорить о..., то...* сближается со служебной единицей *что касается..., то...*, о чём свидетельствуют возможность их синонимичной замены, практика перевода с русского языка на иностранные и наоборот, данные словарей, а также существование в современном языке контаминированных образований типа *если касаться..., то...*

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Колосова Т. А. Русские предложения асимметричной структуры. 2-е изд., испр. и доп. Новосибирск: Изд-во Новосибирского гос. ун-та, 2008. С. 50–52.

² Лапынина Н. Н. Структурно-семантический процесс превращения предикативной единицы *что касается...* в служебный компонент // Материалы по русско-славянскому языкоизанию: межд. сб. науч. трудов. Вып. 29: в 2 ч./ под ред. Г. Ф. Ковалева. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2008. Ч.1. С. 270–280.

³ Чаленко Е. С. Преобразование сложного предложения в результате его компрессии: на материале русского и немецкого языков: дисс. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1989. С. 151.

⁴ Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. Т. 5. М.: Изд-во АН СССР, 1956. С. 851; Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. Т.2. М.: Рус. яз., 1983. С. 37; Быстрова Е. А. и др. Краткий фразеологический словарь русского языка. СПб.: Просвещение, 1992. С. 242; Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка/ РАН, Ин-т рус. яз. М.: Азбуковник, 1999. С. 268; Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2008. С. 420–421 и др.

Lapunina N. N.

Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering, Russia

FUNCTIONAL AND SEMANTIC RANGE OF STANDARDIZED UNIT “IF YOU SPEAK ABOUT... , (THEN)...”

The article considers linguistic nature of standardized units, conditions of their transformation into auxiliary components, their structural and semantic features and specificity of their functioning as cross-phrasal joints.

Keywords: implicit; explicit; modus; asymmetry; cross-phrasal joint; polyfunctionality.

Лебедева Наталья Борисовна

Кемеровский государственный университет, Россия

nlebedevab@yandex.ru

ПОЛИСИТУАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ

В статье предлагается способ описания лексико-грамматического уровня глагольной семантики через представление ее в аспекте полиситуативности. Описываются разные виды полиситуативности глагольной семантики — длительность, сегментированность, квантификация, конситуативность, которые соотносятся с содержанием лексико-грамматического и грамматического уровней: длительность, перфектность, фазовость, глагольный вид.

Ключевые слова: полиситуативность, глагольная семантика, лексико-грамматическая семантика.

В настоящей статье предлагается способ описания лексико-грамматического уровня глагольной семантики через представление ее в аспекте полиситуативности. Этот слой содержательной структуры русских глаголов включает все четыре типа полиситуативности¹ глагольной семантики — длительность, сегментированность, квантификация, конситуативность. Они соотносятся с содержанием лексико-грамматического и грамматического уровней, а именно — функционально-семантическим полем аспектуальности, включающим ряд понятий, отражающих характер протекания действия во времени и организованных ядерной грамматической категорией вида: длительность, фазовость, сегментированность, квантификация, перфектность, результативность, собственно глагольный вид и пр.

I. Длительность. Подавляющая часть глагольной лексики в несовершенном виде (НСВ) отмечена признаком «длительность». К таким глаголам относятся те, которые называют динамические и статические явления — процессы, состояния, действия, так как «всякое действие, как бы продолжительно или кратко ни было, содержит в себе какое-то количество «оперативного» времени <...> Такое «время» действия является неотъемлемой чертой его природы, чертой, непременно ему свойственной, представляет собой его «внутреннее» время»². Длительность может иметь свою квантированность. Выделим виды длительности по степени квантификации ситуации: «чистая» длительность, квантификативная длительность и представленность ситуации безотносительно к длительности.

1.1. «Чистая» длительность. Категория длительности предполагает наименее четкую выделенность микроситуаций, составляющих протекание процесса. К такой разновидности длительности относятся неквантификативные или малоквантификативные «положения дел», а именно — состояния и статические явления, не осложненные внутренним

членением на кванты, но имеющие фазы — начинательную, срединную и его прекращение (*лежать, стоять, сидеть*). Именно поэтому они могут сочетаться с временными приставками *по-, про-*. Фазовость является проявлением полиситуативности у этого способа представления.

1.2. Квантитативная длительность наблюдается в остальных актуальных процессах и действиях. В них длительность проявляется как смена одних «положений дел» другими. «Лексическая» длительность (заключенная в лексическом значении глагола) представлена в таких глаголах, как: а) *длиться, продолжаться, непосредственно называющих этот признак; б) бедствовать, возиться, ждать, сидеть, гостить, блуждать, возиться*, лексическое значение которых предполагает элемент временной протяженности; в) глаголы, способные употребляться в процессном значении, если контекст поддерживает это значение: *Мы сидели и говорили*. Морфемно-выраженная длительность (способы действия — СД): ограничительный СД (*поволноваться*), длительно-ограничительный СД (*простоять*), протяжно-одноактный СД и пр. Грамматическая форма несовершенного вида (НСВ) одним из своих значений имеет процессное значение.

1.3. Представленность ситуации безотносительно к длительности встречается в следующих случаях. Глаголы совершенного вида (СВ), представляющие ситуацию «непроцессно», «точечно», целостно, как факт, акт, событие. Глаголы происшествия (достижения, achievement по Вендлеру³): *находить / найти, приходить / прийти*. Глаголы НСВ со значением вневременного свойства, которые не употребляются в конкретно-процессуальном значении: *Волга впадает в Каспийское море; овощи содержат витамины*; глаголы обладания: *он владеет баней и огородом*; глаголы привычки, умения, рода занятий: *собаки кусаются; он славно пишет, переводит; он директорствует в Омске*; перформативные глаголы: *клянусь; поздравляю*; интенсиональные глаголы модели «думать, что» (*верить, знать, понимать, полагать, считать*); глаголы, неспособные к актуальному употреблению: *любить (мороженое), ненавидеть, презирать, нравиться, понимать (кое-что в технике), знать (математику)*; глаголы одноактного действия с суффиксом *-ну-*: *толкнуть, мигнуть*.

II. Сегментированность (дискретность) — второй способ упаковки полиситуативного фрагмента. Он проявляется в структурировании «простого», дескриптивного действия, которое представляет собой последовательность актов, т. е. имеет «пофазное существование». Сегментированность целого действия на отдельные акты может быть представлена следующим образом: «...ситуацию, описываемую глаголом *шагать*, можно толковать, скажем, как перемещаться, находясь в вертикальном положении, попеременно отталкиваясь от поверхности ногами таким образом, что в каждый конкретный момент по крайней мере одна

нога находится в контакте с поверхностью. Однако один из компонентов этого толкования — ‘отталкиваться ногой от поверхности’ — составляет особую ситуацию, которая находится внутри ситуации *шагать* (и может стать объектом внимания как таковая)⁴.

III. Квантификативная полиситуативность — третий способ упаковки множественности ситуаций — предполагает двойное измерение: она несет информацию о ситуациях двух «рангов» — обобщенной и ряде конкретных, которые обобщаются. Она реализуется в двух вариантах: 1) обобщение гетерогенных ситуаций («сложные» действия), когда глагол называет сложную структуру, состоящую из ряда разнородных простых ситуаций-действий (*путешествовать, жениться, хоронить, готовить, выступать*); 2) обобщение гомогенных ситуаций, когда несколько однородных ситуаций обобщаются и репрезентируются одним глаголом и представлены как одно действие. В настоящее время выделяют три семантических типа неоднократности: мультиплектив (*стучать, булькать, прыгать*), дистрибутив (*Лисица перетаскала всех цыплят*) и итеративность (*Мальчик каждое лето ездит к бабушке*).

IV. Конситуативность характеризуется тем, что «семантика высказывания дает нам знание не только о ситуации, непосредственно ею описываемой, но и некоторых других, тем или иным образом сопутствующих»⁵.

Мы считаем, что такие глагольные категории, как предельность, совершенность, результативность, вид (совершенный), по объему передаваемой информации являются полиситуативными. Называя одну ситуацию, они указывают на другие ситуации, связанные с ней хронологическими, смежными, детерминационными (причинно-следственными), логическими отношениями.

Важнейшей в данном аспекте глагольной грамматикализованной категорией является категория предельности: предельные глаголы выражают действие, соотносимое с прошлым или направленное, например, предельный глагол *просыпаться* содержит указание на предыдущее действие — *спать* — и на будущее — *бодрствовать*.

Перфектная форма глагола сообщает о действии, совершенном в прошлом, последствия (наступившая новая ситуация) которого актуальны и для настоящего времени, так прошлое «протягивается» в настоящее (*дверь открыта*). Это форма, «в содержании которой так или иначе совмещены план настоящего и план преднастоящего»⁶. «Перфектность — семантическая категория в рамках аспектуальности, характеризующаяся своеобразной временной двойственностью, соединением в одной предикативной (или свернуто-предикативной) единице двух так или иначе связанных между собой временных планов — предшествующего и последующего. Связь между этими двумя планами является причинно-следственной в самом широком смысле этого слова: предшествующее

действие (или, шире, предшествующее «положение дел») вызывает некоторые последствия для субъекта действия, для его объекта или для всей ситуации в целом, некое новое состояние, новое «положение дел»⁷. Полиситуативный метод позволяет расписать perfectную полиситуативность на следующие три ситуации (на примере *дверь открыта*). Ситуация-1: до момента речи (грамматическое прошедшее время) совершается акциональное действие (*процесс: открывали дверь + результат: открыли дверь*). Как видим, в этом действии также «упакованы» две ситуации, выявляемые на более глубинном уровне. Ситуация-2: в том же временном пространстве (до момента речи) наступает новая ситуация — perfectное состояние: *дверь открыта*. Ситуация-3: в момент речи (грамматическое настоящее время) эта новая ситуация сохраняется, она длится, «пересекая» условную временную границу, отделяющую прошлое от настоящего, тем самым создается новая ситуация — ситуация 3. Таким образом, здесь на полиситуативность конситуативного типа «накладывается» полиситуативность первого типа, т. е. представленная как длительность. Семантически этот тип отношений — конситуативность — типологически близок к отношениям таксиса⁸.

Подведем итог.

Анализ глагольной семантики в аспекте полиситуативности показывает, что семантическая категория полиситуативность проявляется на словообразовательном (морфемно-деривационном), лексическом, лексико-грамматическом и грамматическом (аспектуальном) уровнях, что доказывает универсальность этого атрибута глагола. Поскольку полиситуативность соотносится с категориальными значениями, поскольку она имеет более лимитированный характер. Традиционно этот вид полиситуативности изучался в аспектологических исследованиях, а также в русле разных функционально-семантических категорий со значением количества под разными обозначениями: мультиплектив, дистрибутив, неоднократность, итератив, сложные действия и др. В нашем исследовании эти категории рассматриваются как проявление универсального свойства глагольной семантики — полиситуативности. Все четыре выделенные типа полиситуативности — длительность, сегментированность, квантификация и конситуация — представлены лексико-грамматическими и собственно грамматическими средствами.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Лебедева Н. Б. Полиситуативный анализ глагольной семантики / отв. ред. О. И. Блинова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 192 с.

² Реферовская Е. А. Аспектуальные значения французского глагола // Теория грамматического значения и аспектологические исследования / отв. ред. А. В. Бондарко. Л.: Наука, 1984. С. 102.

³ Vendler Z. Verbs and times // Vendler Z. Linguistics in Philosophy. Ithaca, 1967. P. 97–121.

⁴ Касевич В. Б. Семантика. Синтаксис. Морфология / отв. ред. Ю. С. Маслов. М.: Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1988. С. 76.

⁵ Там же. С. 71.

⁶ Маслов Ю. С. Вид и лексическое значение глагола в русском языке // Изв. АН ССР. СЛЯ. 1948. № 4. С. 44.

⁷ Там же. С. 195.

⁸ Лебедева Н. Б. Пропозициональные структуры префиксальных глаголов (таксисные отношения) // Вопросы слово- и формообразования в индоевропейских языках: семантика и формирование / отв. ред. З. И. Резанова. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1994. С. 86–102.

Lebedeva N. B.

Kemerovo State University, Russia

POLYSITUATIONAL ANALYSIS OF LEXICAL AND GRAMMATICAL SEMANTICS OF RUSSIAN VERBS

The article considers the method of description of lexical and grammatical level of verbal semantics through its representation in polysituational aspect. In particular, the author describes different kinds of polysituational verbal semantics, such as duration, segmentation, quantification, consituationality. These kinds correlate with the content of the lexical-grammatical and grammatical levels: duration, perfectivity, phase, verbal aspect.

Keywords: polysituational; verb semantics; lexical and grammatical semantics.

Лыткина Оксана Ивановна

*Российский государственный
социальный университет, Россия*

lytkinaoi@yandex.ru

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ГНЕЗДА ОТРАЖЕННЫХ АНТОНИМОВ В РАЗНЫХ ЧАСТЯХ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена проблеме взаимодействия лексики и словообразования. В статье проанализированы антонимические словообразовательные гнезда в разных частях речи в современном русском языке. Описаны словообразовательные значения отраженных антонимов, определен их словообразовательный потенциал, сделаны выводы о типах словообразовательных значений, чаще всего представленных в антонимических словообразовательных гнездах.

Ключевые слова: отраженные антонимы, словообразовательное гнездо, современный русский язык, словообразование.

Цель нашего исследования — определить структуру антонимических словообразовательных гнезд и описать словообразовательные значения отраженных антонимов в трех частей речи (существительных, прилагательных, глаголов) в русском языке. Антонимическое словообразовательное гнездо составляют не все однокоренные слова, а только те, которые отражают антонимичные значения исходных слов и вступают в антонимичные отношения с соответствующими производными антонимами. Таким образом, антонимы, составляющие словообразовательные гнезда, входят в двойные ряды смысловых отношений: с одной стороны, каждое слово словообразовательного гнезда находится в отношениях производности с исходным словом, с другой — вступает в антонимические отношения с соответствующим словом. Материалом для нашего исследования послужили словообразовательные гнезда, возглавляемые 102 антонимическими парами, составленные нами по словарям русского языка¹, словообразовательные значения определялись по «Русской грамматике»².

Исключив единичные случаи, мы определили словообразовательные значения отраженных антонимов, представленные в антонимических словообразовательных гнездах.

В структуру словообразовательных гнезд, возглавляемых антонимами-существительными, входят производные четырех частей речи: существительных, прилагательных, наречий и глаголов (в нашем исследовании не учитывались сложные производные, поскольку их словообразовательные значения «сводятся к объединению основ в одно целостное значение»³):

существительные со значением лица

 | существительные со значением лица женского пола

 существительные с субъективно-оценочными значениями

прилагательные со значением отнесенности к предмету

 | существительные со значением непроцессуального признака

 прилагательные со значением слабой степени проявления признака

 прилагательные со значением высшей степени проявления признака

наречия, обозначающие временные отрезки

наречия, обозначающие направленность

глаголы «совершать действие во время того, что названо мотивирующим существительным»

глаголы «совершать действие, названное мотивирующим существительным»

 | глаголы со значением возвратности

1⁴ 2

Словообразовательные гнезда, возглавляемые антонимами-прилагательными, так же представлены четырьмя блоками: адъективным, субстантивным, наречным и глагольным:

прилагательные со значением ласкательности

 | наречия со значением ласкательности*⁵

прилагательные со значением слабой степени проявления признака

 | наречия со значением слабой степени проявления признака*

 существительные со значением непроцессуального признака

прилагательные со значением усиленной степени признака с оценочной экспрессией

 | наречия со значением усиленной степени признака с оценочной экспрессией*

прилагательные со значением высшей или очень высокой степени проявления признака

 | наречия со значением высшей или очень высокой степени проявления признака

существительные со значением непроцессуального признака

существительные со значением лица — носителя признака

наречия со значением признака

 | наречия со значением ласкательности*

 наречия со значением слабой степени проявления признака*

 наречия со значением усиленной степени признака с оценочной экспрессией*

наречия со значением направленности

наречия со значением исходления от признака, названного мотивирующим прилагательным

глаголы «приобретать признак, названный мотивирующим прилагательным»

 | глаголы со значением неинтенсивного действия

 глаголы со значением интенсивного действия

 глаголы «совершить действие»

глаголы «наделить признаком, названным мотивирующим прилагательным»

 | глаголы со значением возвратности

 глаголы несовершенного вида

	глаголы интенсивности действия
	глаголы неинтенсивности действия
	глаголы «совершить действие»
	глаголы со значением возвратности
1	существительные «действие, названное мотивирующим глаголом»
2	3

Структуру глагольных антонимических гнезд составляют производные трех частей речи: существительных, прилагательных и глаголов (наречный блок отсутствует). Глагольный блок самый сложный по своему строению и разнообразный по набору словообразовательных значений:

	глаголы со значением возвратности
	глаголы несовершенного вида
	глаголы со значением возвратности
	существительные «лицо — производитель действия, названного мотивирующим глаголом»
	глаголы «совершить действие, названное мотивирующим глаголом»
	глаголы со значением возвратности
	глаголы несовершенного вида
	существительные «действие, названное мотивирующим глаголом»
	глаголы «многократное, поочередное действие, распространенное на все или многие объекты»
	глаголы со значением возвратности
	глаголы несовершенного вида
	существительные «действие, названное мотивирующим глаголом»
	глаголы «действие, названное мотивирующим глаголом, довести до конца или до какого-нибудь предела»
	глаголы несовершенного вида
	глаголы со значением возвратности
	существительные «действие, названное мотивирующим глаголом»
	существительные «действие, названное мотивирующим глаголом»
	глаголы «повторно, заново совершить действие, названное мотивирующим глаголом»
	глаголы со значением возвратности
	глаголы несовершенного вида
	существительные «действие, названное мотивирующим глаголом»
	глаголы «начать действие, названное мотивирующим глаголом»
	глаголы «действие, названное мотивирующим глаголом, совершить в течение некоторого времени»
	глаголы «интенсивно совершить действие, названное мотивирующим глаголом»
	глаголы «накопить(ся) в определенном количестве с помощью действия, названного мотивирующим глаголом»
	существительные «действие, названное мотивирующим глаголом»
	существительные «лицо — производитель действия, названного мотивирующим глаголом»

		существительные со значением лица женского пола
прилагательные «способный стать субъектом действия, названного мотивирующим глаголом»		
1	2	3

В результате сопоставительного анализа антонимических словообразовательных гнезд с исходными непроизводными существительными, прилагательными, глаголами мы пришли к следующим выводам.

Непроизводные антонимы всех трех частей речи активно образуют отраженные антонимы, пар, не имеющих антонимических словообразовательных гнезд, по нашим данным, не более 3%.

Основную часть всех антонимических гнезд составляют производные первой и второй ступени деривации, отраженные антонимы 3 и 4 ступени деривации очень редки и во всех случаях имеют исключительно отглагольный характер.

Среди всех словообразовательных значений, входящих в антонимические гнезда, преобладают модификационные (59%), транспозиционные составляют 22%, мутационные — 19%.

Антонимы-прилагательные и антонимы-глаголы проявляют большую словообразовательную активность, которая выражается не только в количестве производных, но и в наборе словообразовательных значений.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: В 2 т. М., 2000; Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985; Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. М.: Л., 1948–1965; Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. М., 1990.

² Русская грамматика. М., 1980. Т. 1. 789 с.

³ Там же. С. 139.

⁴ Цифрами 1, 2 и т. д. обозначена ступень деривации.

⁵ Знаком * отмечены случаи двойной мотивации.

Lytkina O. I.

Russian State Social University, Russia

FAMILY OF WORDS OF REFLECTED ANTONYMS IN DIFFERENT PARTS OF SPEECH IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

The article is related to the problem of interactions of vocabulary and word-building, analysing antonymic family of words in different parts of speech in modern Russian language. Significations of word-building of reflected antonyms are described, their potential of word formation is defined, conclusions about types of significations of word-building, which are represented in antonymic family of words most frequently, are drawn.

Keywords: reflected antonyms; family of words; modern Russian language; word-building.

Майборода Светлана Витальевна

*Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского, Россия*

ameli25@yandex.ru

ПРОБЛЕМА КОНФЛИКТОГЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ УСТНОГО МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТИКЕТНОЙ РЕЧЕВОЙ СТРАТЕГИИ

В статье рассматриваются некоторые особенности этикетного речевого поведения в коммуникации «доктор — пациент» и определяются виды вербальных средств, способных провоцировать развитие конфликта.

Ключевые слова: устный медицинский дискурс; этикетная стратегия; конфликтогенность.

Обращение к теме конфликтогенных особенностей устного медицинского дискурса в социокультурном и коммуникативном пространстве объясняется наличием устойчивого интереса к проблемам коммуникации «доктор — пациент» в рамках различных дисциплин. Так, медицинский дискурс рассматривался с позиций девиативности¹, эмоциогенности², реализации аргументативного дискурса в конфликтном общении³. В рамках социологического исследования подвергался анализу конфликтный дискурс субъектов здравоохранения⁴. Тем не менее остается актуальной проблема отсутствия системного описания конфликтогенного речевого поведения участников устного медицинского дискурса с позиций коммуникативной лингвистики.

Известно, что с первых минут разговора для врача важно расположить к себе пациента, вызвать доверие. Как отмечает М. И. Барсукова, «в ситуации общения «врач — пациент» контактная функция заключается в выборе языковых средств для установления, поддержания и укрепления индивидуального контакта, ... поэтому очень важно максимально использовать всю гамму верbalных и неверbalных средств общения»⁵. Однако, на наш взгляд, не все языковые средства, выбираемые участниками дискурса для поддержания контакта, ведут к успешной и гармоничной коммуникации.

Целью данной статьи является выявление и анализ признаков конфликтогенного речевого поведения участников устного медицинского дискурса в процессе реализации речевых стратегий, направленных на поддержание контакта в ходе беседы.

Под конфликтогенным типом речевого поведения мы понимаем сознательный или неосознанный выбор вербальных и невербальных средств, способных провоцировать развитие конфликта, отрицательно действующих на тональность общения, имплицитно и эксплицитно наносящих вред имиджу говорящего. Выбор коммуникантами речевых средств является способом достижения определённой коммуникатив-

ной цели. Наиболее общие представления или концепции о средствах достижения целей принято называть стратегиями. Коммуникативная (речевая) стратегия в нашем понимании представляет собой процесс построения диалога путем выбора оптимального в конкретной ситуации типа речевого поведения, направленного на достижение цели и обусловленного социальным контекстом и определёнными психологическими установками. Объектом данного исследования с точки зрения конфликтогенности является *этикетная стратегия*, выделяемая в ряду общих и вспомогательных прагматических стратегий медицинского дискурса, направленная на установление и поддержание контакта между коммуникантами и реализующаяся при помощи тактик сближения, деформализации, контроля за коммуникативной дистанцией, проявления вежливости, стабилизации эмоционального состояния и др.

Исходя из понимания конфликтного дискурса как речевой конфронтации, зарождающейся на основе несоответствия действий одной стороны нормам и ожиданиям другой⁶, определим конвенциально закреплённые нормы вербальной коммуникации доктора и пациента в рамках речевого этикета. Так, статус места (лечебное учреждение) и социальная роль, выполняемая личностью, требуют выполнения определённых правил: для врача — соблюдение общегражданского и профессионального этикета, основные положения которого зафиксированы в «Кодексе врача»; для пациента — общегражданского, принятого в данном социуме. «Этикет — интенциональное, соответствующее определённым нормам поведение, цель которого — способствовать равновесию между партнерами по коммуникации в соответствии с действующими в обществе традициями и правилами»⁷. Основными регуляторами дискурса считаются прагматические принципы кооперации и вежливости (корректность, учтивость, любезность, деликатность; тактичность, скромность, естественность, симпатия)⁸. Соблюдение данных принципов должно обеспечивать создание и поддержание гармонических отношений при речевом взаимодействии, в этом заключается основная функция этикета. Однако в реальном общении в случаях нарушения правил этикета могут возникать ситуации эмоционального дискомфорта, психологического напряжения, скрытой или открытой конфронтации. Следовательно, указанные принципы являются не только жёсткими регуляторами процесса общения, сколько социально-психологическими ограничителями, опосредованными социальной ролью говорящих, уровнем социальной и коммуникативной власти, возрастными, личностными и гендерными признаками. Рассмотрим некоторые примеры, иллюстрирующие аномальное использование речевого этикета, нарушение и пренебрежение его нормами в процессе установления и поддержания контакта.

Важную роль в диалоге играет выбор *ты-* или *Вы-*общения. В современном русском языке употребление местоимения Вы задаёт тональность

общения, диктует особые синтаксические конструкции, указывает на малую степень знакомства, официальность обстановки или социальную асимметрию собеседников. Принято обращаться на «ты» к детям, если с ними разговаривает человек много старше по возрасту. По отношению к взрослым пациентам единственной формой обращения считается *Вы*-обращение. Однако в устном медицинском дискурсе часто отмечаются случаи употребления доктором *ты*-обращения к взрослым пациентам, особенно к молодым людям. Рассмотрим фрагменты диалогов:

(1) Доктор — женщина средних лет, пациентка — молодая женщина:

П. — *Здравствуйте, можно?*

Д. — Да. Вот сюда.

П. — *К вам направили, вот снимок.*

Д. — Угу. Досиделась? Что с тобой делать, а?

(2) Доктор и пациентка — молодые женщины:

П. — *Здравствуйте! Можно?*

Д. — *Здравствуйте! Давно, давно тебя не было. Куда пропала?*

П. — Да так вот. Пришла к вам.

На наш взгляд, причинами подобного речевого поведения доктора могут выступать функционально отличающиеся стили речевого поведения: авторитарный (патернистский) и партнёрский. В первом случае доктор демонстрирует превосходство по статусу и по возрасту. Общепринятую норму *ты*-обращения много старшего по возрасту к младшему доктор переносит на молодого, но взрослого пациента, тем самым нарушая нормы этикета и создавая потенциально конфликтную ситуацию. Так как жёсткое и авторитарное *ты*-обращение может расцениваться как грубость, подобное речевое поведение может привести к эмоциональному напряжению и конфронтации. Во втором диалоге причиной употребления формы *ты*-обращения является предельное ослабление доктором формальности и официальности общения с целью демонстрации простоты в отношениях, особой доверительности. Однако, как видно из примера, психологическая дистанция общающихся не исчезает, поскольку пациентка вербально не реагирует на стиль общения врача и со своей стороны не нарушает дистанцию неравных по статусу собеседников, обращаясь к доктору на «вы», тем самым соблюдая принципы этикета и демонстрируя учтивость и уважение к социальному статусу оппонента.

Оба примера показывают, что доктор пользуется преимуществом социальной и структурной власти (принадлежности к общественному институту медицины, социальной роли врача) и приписывает себе право регулировать тональность общения, предлагая авторитарный либо полуофициальный тип ситуации, когда могут сочетаться официальные нормы и нормы, более свойственные неофициальным отношениям. Нарушение профессиональных и общепринятых норм речевого этикета придаёт конфликтогенность коммуникативному поведению доктора, од-

нако в силу того, что в данном случае пациент, следуя правилам учтивости и уважения к статусу оппонента, не стремится к конфронтационному поведению, конфликт не развивается. Тем не менее, на наш взгляд, рассмотренное речевое поведение накладывает негативный отпечаток на коммуникативный имидж врача.

Стоит отметить, что в речевом поведении пациента также может наблюдаться аномальное использование речевого этикета. Так, анализ стратегий показал, что попытки деформализации дискурса со стороны пациента почти всегда приводят к коммуникативным неудачам, поскольку воспринимаются доктором как проявление фамильярности. Чаще всего это можно наблюдать в разговоре пожилых пациентов с молодым доктором. Например:

П. — Деточка, напиши мне это на бумажке, я же забуду /
Д. — Ирина Сергеевна. Меня зовут. / П. — Ой, извините.

В представленном фрагменте диалога пожилая пациентка, пытаясь расположить к себе доктора (молодую женщину), использует форму 2 л. ед. ч. (*ты*-обращение) и обращение *деточка*, характерное для разговорно-просторечного стиля, однако попытки сокращения коммуникативной дистанции приводят к обратному эффекту: доктор корректирует речевое поведение собеседницы. Пациентка извиняется за бес tactность, возвращаясь к подчёркнуто вежливой форме 2. л. мн. ч. Данний пример показывает, что нарушение социальной нормы приоритета социального статуса над возрастным статусом по сути конфликтогенно, однако не приводит к открытой конфронтации, если кооперативное взаимодействие является более важным для коммуникантов.

Еще одной нормой этикета, реализуемой в процессе контактной коммуникации доктора и пациента, выступает обращение к собеседнику по имени-отчеству. Как отмечает М. И. Барсукова, характерным элементом тактики сближения, используемой врачом для сокращения коммуникативной дистанции, является «обращение к пациенту по имени (используются даже уменьшительные имена)⁹. На наш взгляд, использование имён без отчества, а тем более уменьшительных имён, при обращении ко взрослому пациенту является прямым нарушением нормы, принятой в русскоязычном обществе, а следовательно, конфликтогенно. В то же время строго выполняемым правилом является обращение к доктору по имени-отчеству и нарушение этой нормы порицаемо. Характерной проблемой медицинского дискурса является то, что пациент не всегда знает имя-отчество врача, так как последний в силу отсутствия обязательного правила или традиции не представляется новому пациенту, чем впоследствии приводит того в замешательство. Очевидно тем же объясняется частое употребление пациентами (особенно пожилыми) лексем *дочка / сынок, детка, деточка, девушки / молодой человек* в качестве обращений к доктору, негативно воспринимаемые последним.

В речевом поведении доктора отмечены следующие потенциально конфликтогенные обращения и номинации: диминутивы в общении со взрослым пациентом (*котёнок, девочка, бабуля*); обращения, имеющие оттенок пренебрежения и фамильярности (*мамаша, милочка моя, дорогой мой, девушка, девица, красавица, уважаемый*). Также негативно воспринимается эмоционально-экспрессивная лексика, выражающая иронию (*П. — А какое здесь действующее вещество? / Д. — Мамочка, вы что, химик? / П. — Не химик, но имею право знать*). Не способствуют гармонизации дискурса категоричность и эмоциональность высказываний его участников при реализации тактик: контроля за пониманием (*— Вы слушаете меня? Вам назначена диета, вам нельзя жирное есть!*); стабилизации эмоционального состояния: (*Д. — Возьмите себя в руки! Вам сколько лет? Как маленькая, ей-богу!*). Конфликтогенными являются речевые акты упрёка с прямым обращением к оппоненту (*Д. — Анна Павловна! Я вам объясняю — вы всё равно не слушаете, я вам уже третий раз объясняю!*); косвенным указанием на субъект действия, выраженным неопределённо-личным предложением (*Д. — Сначала не следят за детьми, потом бегают по врачам*). Подобное нарушение конвенций общения, правил речевого этикета создает коммуникативные барьеры, провоцируя развитие конфликтных ситуаций.

Высокой степенью конфликтогенности обладают высказывания, наносящие ущерб имиджу слушающего. Примерами могут служить речевые акты, выражающие неодобрение и критику, часто выраженные в виде риторических вопросов: (*Д. — Тут что у нас? Ураты. Господи, чем только ребенка поите?*). Также ущерб имиджу говорящего наносят речевые акты насмешки над собеседником, вынуждающие последнего либо оправдываться, либо вступать в конфронтацию: (*Д. — Ну, дорогая моя, если месяц капать називином, то нос отвалится! / П. — Как видите, не отвалился! Что нам назначили, то и капали*). Следует отметить, что сознательно выбранные говорящим речевые акты насмешки хотя и преследуют цель отрицательно повлиять на имидж адресата, но дискредитируют самого говорящего.

Выводы. Выбор средств речевого поведения позволяет участникам дискурса либо реализовать коммуникативные намерения и ожидания в полном объёме либо, напротив, приводит к возникновению противоречий в межличностных отношениях в силу появившегося расхождения интересов, целей и ценностей. Пренебрежение нормами профессионального и общегражданского этикета или неудачный выбор речевых единиц при реализации коммуникативной стратегии установления и поддержания контакта не позволяет выдержать желательную тональность общения, создаёт коммуникативные барьеры и может провоцировать развитие конфликта.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Майсак Н. В., Маджаева С. И. Девиативный медицинский дискурс как неэффективный стиль взаимодействия врача и пациента // Астраханский медицинский журнал. Т. 5. 2010. № 4. С. 133–137.
- ² Жура В. В. Эмоциогенность общения «врач — пациент» как коммуникативная проблема устного медицинского дискурса // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 50. С. 38–44.
- ³ Иванова Т. Н. Аргументативный дискурс и конфликтное взаимодействие (медицинский контекст) // Studia Linguistica (Санкт-Петербург). 2013. № 22. С. 286–292.
- ⁴ Волчанский М. Е. Социология конфликта в медицине: дис. ... доктора социолог. наук. Волгоград, 2008. 342 с.
- ⁵ Барсукова М. И. Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007. С. 92.
- ⁶ Каразия Е. А. Лингвопрагматическое исследование конфликтного дискурса // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. № 2, 2006. С. 72–88.
- ⁷ Карасик В. И. Семантика этикетного действия // Действие. Лингвистические и логические модели: тез. докл. М.: Ин-т языкоznания, 1991. С. 45–46.
- ⁸ Thomas J. Meaning in Interaction. An Introduction to Pragmatics. Longman, 1995. 430 p.
- ⁹ Барсукова М. И. Указ. соч. С. 41.

Mayboroda S. V.

Georgievsky Medical Academy of Vernadsky Crimean Federal University, Russia

ON THE PROBLEM OF CONFLICT-BEARING VERBAL BEHAVIOR OF ORAL MEDICAL DISCOURSE PARTICIPANTS IN THE IMPLEMENTATION OF THE SPEECH ETIQUETTE STRATEGY

The article discusses some features of the verbal behavior etiquette in "Doctor-Patient" communication and defines the types of verbal triggers, which can provoke the conflict.

Keywords: oral medical discourse; etiquette strategy; conflict potential.

Макарова Александра Стефановна

*Православный Свято-Тихоновский
гуманитарный университет, Россия*

aleste_63@mail.ru

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
КРЫЛАТЫХ ВЫРАЖЕНИЙ-ГАЛЛИЦИЗМОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ
ПУБЛИСТИКИ)**

Статья посвящена особенностям функционирования крылатых выражений в российской публицистике. Причины употребления крылатых выражений в тексте (речи) различны: для эмоционально-экспрессивной номинации явлений в жизни общества, с целью индивидуализации речи и т. п.

Ключевые слова: крылатые выражения, публицистика, трансформация, контаминация.

Проблемами функционирования крылатых единиц в языке и речи занимались и продолжают заниматься многие отечественные учёные (А. М. Бабкин, В. П. Берков, В. М. Мокиенко, Э. М. Солодухо, В. В. Шендеров, С. Г. Шулежкова и др.) Актуальным представляется изучение особенностей употребления крылатых выражений (далее КВ) в публицистическом дискурсе, который наряду с разговорной речью отражает тенденции развития современного языка. Под КВ вслед за С. Г. Шулежковой мы понимаем такие языковые единицы, исторический или литературный источник которых очевиден или доказуем, а применительно к КВ-галлицизмам объединённые одним источником — французским языком. В русском языке активно используется около 136 КВ-галлицизмов, пришедших в основном в русский язык из французской литературы. По мнению С. Г. Шулежковой, жизнь КВ — это его функционирование в различных сферах речевой деятельности, где любое КВ проявляет свои свойства¹.

В современной лингвистике не существует единого взгляда на определение функций КВ. Н. С. и М. Г. Ашукины выделили номинативную и образную функции КВ (1987 г.); В. М. Мокиенко и К. П. Сидоренко отмечают, соответственно, интертекстуальную, текстообразующую и эмоциональную (1999 г.); С. Г. Шулежкова выделяет композиционную, которую в свою очередь подразделяет на обобщающую и заголовочную, аргументирующую, идеологическую, призывающую, характеризующую, контактноустанавливающую, юмористическую (2002 г.).

В статье мы рассмотрим особенности функционирования КВ на примере КВ-галлицизма *медовый месяц*, одном из самых востребованных в российской публицистике², и проанализируем приёмы его трансформаций. Рассматриваемая единица многозначна: 1. Первый месяц супружеской жизни; время сразу после свадьбы. 2. *Шутл.* О счастливом, при-

ятном и безмятежном периоде в чьей-либо совместной жизни. З. чего. О лучшей поре, расцвете чего-либо³.

Вначале обратимся к примерам, где КВ-галлицизм употребляется в заголовочной функции:

Медовый месяц — медовый день [Тульские известия, 21.05.2016]; *Королевский медовый месяц откладывается* [Известия, 04.05.2011]; *Муж подарил Дане Борисовой «медовый месяц» в Турции* [Комсомольская правда, 27.08.2015]; *Ксения Бородина и Курбан Омаров взяли в медовый месяц детей* [Комсомольская правда, 09.07.2015]⁴.

При анализе публицистических контекстов с КВ-галлицизмом *медовый месяц* становится очевидным, что наиболее востребованной функцией является *характеризующая*. Приведём несколько примеров:

Как только мистер и миссис Смит выясняют, что все шесть лет брака они скрывали друг от друга главное — службу в конкурирующих «фирмах», специализирующихся на заказных убийствах, оба киллера словно заново знакомятся. Однако их повторный «медовый месяц» построен не на признаниях в любви, а на взаимной ревности [Известия, 2007.12.21]; *ВЛИЗНЕЦЫ. А в супружеских отношениях можно рассчитывать на наступление вилючинского «медового месяца»* [Труд-7, 2007.11.08]; *Вскоре я заметил, что мой живот растет, мне уже лень репетировать новые номера. И мы решили закончить медовый кулинарный месяц. Стали вместе с Кариной вегетарианцами* [Труд-7, 2006.02.09].

Анализ приведённых контекстов показывает большое количество примеров лексического расширения КВ за счёт прибавления определения, придающего ироничный оттенок выражению. Кроме прилагательных журналисты активно используют и другие части речи для лексического расширения КВ. Например:

Анастасия ВОЛОЧКОВА, балерина: — Улетим с мужем в Таиланд. У нас там будет второй медовый месяц [Комсомольская правда, 2007.12.29]; *Чтобы не «потерять лицо», раз якобы обнаружен «русский след»? Или Брауну надо и здесь показать себя жестким преемником Блэра?.. Но какой смысл портить давние, нелегко наработанные, да и выгодные обеим державам отношения?.. Не прошло и двух недель после смены власти, а, по вердикту «Дели экспресс», «медовый месяц мистера Брауна» уже закончился* [Известия, 2007.07.17]; *Медовый месяц демократии — Ярославль влюблен в своего градоначальника, разгромившего жуликов и воров* [Комсомольская правда, 2013.07.10].

Теперь рассмотрим примеры семантической трансформации, не приводящей к нарушению семантического тождества КВ.

В первом контексте помимо лексического расширения *положенные 3 дня* обнаруживается субSTITУция *месяц на отпуск*:

Сейчас молодожены ждут, когда в Комсомольске снимут режим ЧС, чтобы отправиться домой — на Камчатку, и там уже отгулять положенные 3 дня «медового» отпуска [Комсомольская правда, 2013.10.08].

Во втором контексте журналист употребляет *новый медовый месяц* в значении ‘*новый период*’ в отношениях:

Со времен коммунистического братства Сталина и Мао не было такой идиллии в отношениях между Китаем и Россией. Новый медовый месяц между Китаем и Россией окончательно зачеркивает десятилетия холода и даже конфликтов и свидетельствует о серьезной договоренности, направленной на изменение расстановки сил в мире [Новый регион-2, 2007.03.29].

В третьем примере происходит субSTITУЦИЯ существительного *месяц* на период с сохранением семантики исходного КВ:

Накануне и сразу после избрания Николя Саркози президентом Франции многие местные политологи, с которыми доводилось беседовать о том, как они видят развитие франко-российских связей, были настроены весьма скептически. При этом ссылались на не так чтобы многочисленные, но весьма критические реплики Саркози в адрес России. Так, на одном из предвыборных митингов он довольно резко высказался по поводу ситуации у нас с правами человека и положением в Чечне, на другом заявил о своем несогласии со словами Владимира Путина о том, что развал СССР «был величайшей трагедией ХХ века», подчеркнув, что «крах любой диктатуры — всегда хорошая новость». Казалось, что действительно после «медового» периода в отношениях между двумя странами времен президентства Жака Ширака вот-вот наступит серьезное похолодание [Труд-7, 2007.10.10].

В следующем примере наблюдается появление семантического оттенка КВ *медовый месяц* за счёт лексического расширения путём прибавления местоимения *каждый*:

Иджи была в белом платье, я, как и положено, — в черном фраке. К сожалению, вскоре после свадьбы я отправился в Донецк, так что медового месяца у нас не было. Главное — мы любим друг друга, а поэтому каждый месяц у нас — медовый [Труд-7, 2002.12.19].

Не менее широко представлена **номинативная функция** данных языковых единиц:

Как правило, в так называемый медовый месяц, то есть в период для адаптации нового члена ВТО, требования к новичку другими членами не предъявляются, констатирует Александра Хизунова [РБК Дейли, 2013.12.24].

В данном примере мы наблюдаем семантизацию КВ в тексте. Таким образом КВ приобретает новое значение — ‘период адаптации’, то есть в данном случае льготный период для нового члена ВТО.

Значение ‘определенный период времени’ реализуется в следующих контекстах:

Первую брачную ночь пара провела в Бродлендсе в Гэмпшире, в доме дяди Филиппа. Вторая часть медового месяца прошла в шотландском замке Балморал. 50. В начале 1948-го пара арендовала их первый общий дом в Суррее, около Виндзорского замка, где они остались, пока они не перебрались в Кларенс-Хаус 4 июля 1949-го. 51. [РИА Новости, 2007.11.20]; Остаток «медового месяца» будущая королева и ее муж провели в шотландском замке Балморал, где Елизавета вторая любит отдыхать до сих пор [Известия, 2007.11.19]; Даже если и так, я была совершенно счастлива и успокоена радушием новой родни: Верико Анджапаридзе, родной сестры его мамы Мэри, двоюродной сестры Софико Чиаурели и многих других. Но прошел медовый этап, и Георгий

Николаевич решил вылепить из меня образцово-показательную «домашнюю» жену [Труд-7, 2006.12.07]; Когда мы познакомились, он снял в Ленинграде квартиру, чтобы мы поселились вдвоем. Что такое общественный транспорт, я не знала. К плите не подходила. «Медовые полгода». Правда, Улоф предупреждал, что в Швеции мы похоже жить будем, но чтобы настолько [Комсомольская правда, 2004.07.01]; ИГРА В МЕДОВЫЙ МЕСЯЦ. Виктория делает вид, что ничего особенного не произошло, что шторм, который проносится сейчас над их с Дэвидом семейными отношениями, нисколько их не поколеблет [Советский спорт, 2004.04.20].

Интересен факт употребления данного КВ в текстах медицинской тематики:

(1) *У женщин межреберные невралгии могут имитировать боли при ма-
стопатии, а характерный для невритов «синдром напряжения» может вы-
звать в молочной железе ощущение окаменелости. КСТАТИ «Паралич медо-
вого месяца» — это не шутка, а одно из проявлений локтевой или лучевой
невралгии [Комсомольская правда, 2007.01.31]; (2) Известно, что у некоторых
диабетиков в самом начале лечения вдруг могут заработать считав-
шиеся погибшими клетки поджелудочной железы, в результате чего необхо-
димость в инсулине сильно уменьшается, а иногда и вовсе исчезает. Этот
период называется **медовым месяцем диабетика**, но знают о нем не только
врачи, но и околомедицинские шарлатаны. Они зазывают к себе свеженьких
диабетиков, чтобы приписать этот кратковременный эффект своим выдаю-
щимся экстрасенсорным способностям и снять с клиента приличную сумму
за «излечение». А когда **медовый месяц** проходит, отфутболивают обману-
того диабетика к эндокринологам — мол, тяжелый случай, мои чары тут
бессильны [Труд-7, 2001.07.16].*

В примере (1) речь идёт о локтевой или лучевой невралгии, при которой женщина испытывает боли, лишающие её привычного комфорта — **медового месяца**. Здесь КВ выступает в роли вторичной номинации. В примере (2) анализируемое КВ получает экспрессивный характер. В приведённом контексте речь идёт о периоде улучшения самочувствия диабетика, когда он может отказаться от инсулина.

Следующий контекст ярко иллюстрирует окказиональную замену, является контаминацией КВ с фразеологизмом *Ложка дёгтя в бочке мёда*, при этом имеет место субSTITУЦИЯ **месяц — отношения**. Это пример индивидуально-авторского преобразования, где КВ используется в **образной функции**:

*Первой «сибирской ласточкой» стало подписание соглашения между Газ-
промом и компанией BASF. На пресс-конференции немецкие журналисты по-
пытались добавить ложечку дёгтя в «медовые отношения» двух лидеров.
Они принялись «пытать» президента, что означает российская энергетиче-
ская экспансия в Европу [Комсомольская правда, 2006.04.28].*

Приём лексического расширения содержится в следующих контекстах:

*Медовый месяц в гипсе? Завернувшись в полотенце, Настя бежит готовиться к церемонии награждения, но журналисты перехватывают чемпионку [Советский спорт, 2013.07.14]; Аналитики опасаются, что «**медовый ме-
сяц**» в отношениях инвесторов и Синдзо Абэ, ставшего премьером в декабре прошлого года, может закончиться [РБК Дейли, 2013.05.31].*

В следующем примере обнаруживается **обобщающая функция**. Одновременно автор прибегает к контекстуальной антонимии, употребляя КВ *холодная война⁵* и КВ-галлицизм и таким образом противопоставляя два полярных понятия *холодная война* и *медовый месяц*:

Что сказал президент: О «холодной войне» и «медовом месяце» — В международных делах и в отношениях между государствами вряд ли можно употреблять терминологию, которая была бы уместна в отношениях между людьми, особенно в «медовый месяц» либо перед тем, как мужчина и женщина собираются отправиться в загс [Комсомольская правда, 2007.06.05].

Как свидетельствуют приведенные примеры, использование КВ *медовый месяц* в современной российской публицистике — явление распространённое. Наиболее востребованными оказались характеризующая (9 контекстов) и номинативная (8 контекстов) функции. КВ вводятся в текст чаще в трансформированном виде, часто КВ служит «строительным» материалом для создания новых, порой неожиданных, ярких и экспрессивных оборотов. Причины введения крылатых слов и выражений в создаваемый текст носят самый различный характер: для эмоционально-экспрессивной номинации явлений в общественной жизни, с целью индивидуализации речи и т. п. Таким образом в функциях КВ-галлицизмов активно проявляется их прагмалингвистический потенциал на страницах отечественных периодических изданий.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Шулежкова С. Г. Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие. М.: Азбуковник, 2002. С. 242.

² Ломакина О. В., Макарова А. С. Особенности употребления крылатой единицы французского происхождения «медовый месяц» в современной российской публицистике (на материале Национального корпуса русского языка) // Учёные записки Петрозаводского государственного университета. № 7 (136). Т.1. Ноябрь 2013. Общественные и гуманитарные науки. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2013. С. 52–56.

³ Большой словарь крылатых слов русского языка: ок. 4000 единиц / В. П. Берков, В. М. Мокиенко, С. Г. Шулежкова. М., 2005. С. 264–265.

⁴ Национальный корпус русского языка [электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 10.05.2016).

⁵ Большой словарь крылатых слов... С. 527.

Makarova A. S.

St. Tikhon's Orthodox University, Russia

FUNCTIONAL POTENTIAL OF GALLICISM CATCH WORDS IN RUSSIAN SOCIAL AND POLITICAL JOURNALISM

The article concerns the peculiarities of the proverbial expressions functioning in Russian social and political journalism. The reasons of catch-words usage in the text (speech) are quite different: to make common and social life nomination more expressive, to make the speech more individual, etc.

Keywords: catch words; social and political journalism; transformation; contamination.

Маклеева Елена Александровна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

elenamakleeva@hotmail.com

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С ОЦЕНОЧНЫМИ СУФФИКСАМИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВОДНЫХ С СУФФИКОМ -УХ(А))

В статье проанализированы производные существительные с оценочным суффиксом -уха(а), представленные в «Грамматическом словаре» А. А. Зализняка и Национальном корпусе русского языка. Уточнены характеристики пяти уже описанных в научной литературе словообразовательных типов, также выделены и охарактеризованы три новых словообразовательных типа.

Ключевые слова: оценочность, оценочные суффиксы, Национальный корпус русского языка, Казанская лингвистическая школа.

Разнообразие производных с оценочными суффиксами далеко не исчерпывается тем количеством слов, которые даны в словарях нормативного литературного языка. Производные с оценочными суффиксами встречаются в разговорной речи, в жаргонах и диалектах, где могут присутствовать отдельные слова и целые словообразовательные типы, не свойственные литературному языку и не описанные в работах по словообразованию.

Так, в произведениях А. И. Солженицына¹ присутствуют некоторые слова из тюремно-лагерного жаргона: *недобитыш, вольняшка, шпионяга, бытовичок, черняк, шарашка, ворюга, доходяга, краснухи* (красные вагоны), *придурня, тюряга, туфтач, черняшка, контрюга, тяжеляк, дежурняк, житуха* и др.

В Архангельском областном словаре под ред. О. Г. Гецовой² можно найти много примеров слов с оценочными суффиксами: *вязелёк* (название травы), *газетишка, газетенька, ваганёнок* (живущий у реки Ваган), *бинтишка, берестечко, вязочка, ватаришко* (сапог), *горазнёха* (искусница), *валынушко* (птица) и мн. др. Нужно отметить, что в диалектах словообразовательные отношения богаче, чем в литературном языке, например, в диалектах Архангельской области возможны такие производные от слова *гад*, как *гадёнок, гадок, гадыш*; для названия богатой женщины в диалектах существуют слова *богатуха, богачиха, богачунья, богачейка*; для слова *блюдце* отмечены такие производные от него слова, как *блюдко, блюдышко, блюдушко, блюдечко*.

Особенно слабая изученность и неполнота описания характерны для оценочных суффиксов, отмеченных как стилистически сниженные или придающих словам негативную оценку. Одним из таких суффиксов является *-ух(а)*.

С этим суффиксом в «Грамматическом словаре» А. А. Зализняка³ представлено около 60 слов, которые образуют 5 словообразователь-

ных типов. Все они описаны в толково-словообразовательном словаре Т. Ф. Ефремовой⁴. Дадим краткую характеристику каждого из этих словообразовательных типов.

1. Отглагольные производные со значением лица женского пола: *шептуха, крикуха, стряпуха, побируха* и др. Необходимо уточнить, что производные этого типа могут называть и животных: *крякуха, заползуха* (змея).
2. Отадъективные производные со значением лица: *молодуха, грязнуха, старуха, воструха, толстуха, простуха*.

У Ефремовой данные типы объединены в один, однако, на наш взгляд, их необходимо рассматривать отдельно, так как в первом случае производящей основой выступает глагол, во втором — имя прилагательное.

3. Стилистически сниженные синонимы мотивирующих имен существительных: *сеструха, свекруха, Катюха, комнатауха, повестуха и др.*

Нужно отметить, что для некоторых производных, относящихся к данному словообразовательному типу, характерно усечение производящей основы: *портвуха, депрессуха, дезуха, стипуха* и др.

4. Отглагольные производные с характеристикой действия или результата действия: *показуха, заваруха, развалиюха, голодуха*. А. А. Потебня называл такие производные «именами состояний»⁵.
5. Названия животных по их характерному признаку: *белуха, лысуха, серуха* и др.

Типы продуктивны в сфере экспрессивной разговорной и просторечной лексики.

Как уже было сказано выше, в «Грамматическом словаре» А. А. Зализняка зафиксировано 60 производных с суффиксом *-ух(a)*, в НКРЯ⁶ таких слов насчитывается более 300, что свидетельствует о высокой продуктивности данного суффикса и доказывает необходимость его дальнейшего изучения. О продуктивности свидетельствует и тот факт, что недавно заимствованные слова также могут осложняться данным суффиксом: *джазуха, бицуха, флэтуха, пежуха, панкуха, блэкуха*.

Помимо названных необходимо отдельно выделить:

- а) производные, образованные путём универсации: *записнуха* — записная книжка; *ремеслуха* — ремесленное училище; *лобовуха* — лобовое стекло; *брезентуха* — брезентовая куртка; *помповуха* — помповое ружьё; *листовуха* — листовой табак и др.;
- б) небольшую группу отадъективных производных, называющих предмет или явление: *чернуха, светлуха, теплуха* (шуба; печь), *горькуха*;
- в) наименование самок животных: *оленуха, козлуха, свинуха, фазануха* (1 раз — наименование человека — *воруха*).

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы: 1) уже описанные в научной литературе словообразовательные типы существительных с суффиксом *-ух(a)* дополнены новыми примерами, 2) уточнены описания некоторых типов в соответствии с принципами КЛШ, 3) выделены новые словообразовательные типы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Солженицын А. И. Малое собрание сочинений / М.: ИНКОМ НВ, 1991: Т. 3: Рассказы. 1991. 285 с.; Т. 5: Архипелаг ГУЛАГ: Опыт худож. исслед. Ч. 1–2. 1991. 429 с.; Т. 6: Архипелаг ГУЛАГ: Опыт худож. исслед. Т. 2. Ч. 3–4. 1991. 574 с.; Т. 7: Архипелаг ГУЛАГ: Опыт худож. исслед. Т. 3. Ч. 5–7. 1991. 383 с.

² Архангельский областной словарь / под ред. О. Г. Гецовой. URL: <http://www.philol.msu.ru/~dialectology/dictionary/> (дата обращения: 28.03.2016).

³ Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. Ок. 110 000 слов. 4-е изд., испр. и доп. М: Русские словари, 2003. 800 с.

⁴ Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Свыше 136 000 слов. ст., ок. 250 000 семант. единиц. М: Русский язык, 2000. Т. 1: А-О. 1210 с.; Т. 2: П-Я. 1084 с.

⁵ Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. [Общая ред., предисл. и вступит. статья проф. д-ра филол. наук В. И. Борковского]. В 3 т.: Т. 3: Об изменении значения и заменах существительного. М.: Просвещение, 1968. С. 470.

⁶ Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 15.04.2016).

Makleeva E.A.

Kazan Federal (Volga Region) University, Russia

DERIVATION OF NOUNS WITH EVALUATIVE SUFFIXES: AS EXEMPLIFIED ON THE DERIVATIVES WITH -UKH(A) SUFFIXES

The article analyzes the derivatives with -ukh(a) evaluative suffix, presented in the Grammar dictionary of A. A. Zalizniak and Russian National Corpus. Characteristics of five word-formative types, which are already described in the scientific literature, were clarified; also three new word-formative types were found and characterized.

Keywords: evaluativity; evaluative suffixes; Russian National Corpus; Kazan linguistic school.

Мардиева Ляйля Агъдасовна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

layka66@mail.ru

КОРПУС ИСТОЧНИКОВ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ВИЗУАЛЬНЫХ ФЕНОМЕНОВ, ТИРАЖИРУЕМЫХ СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Статья посвящена исследованию прецедентных визуальных феноменов — особых визуальных форм хранения и передачи культурно значимой для современного коммуникативного сообщества информации. В статье обоснована необходимость определения текстов-источников прецедентных визуальных феноменов, активно используемых современными СМИ; на основании анализа материалов общероссийских и региональных (издаваемых в Республике Татарстан) газет и журналов конца XX и начала XXI в. установлены 9 основных сфер-источников визуальной прецедентности, названы новые источники, способные пополнить фонд прецедентных визуальных феноменов.

Ключевые слова: визуальная прецедентность, прототексты, культурносозиательная роль СМИ.

Феномен прецедентности рассматривается в лингвистике как элемент языкового сознания, т. е. как формируемые и объективируемые при помощи языковых средств образы сознания. Более широкий (психосемиотический) подход позволяет выделить особую группу прецедентных явлений — прецедентные визуальные феномены¹, которые являются результатом овеществления (в словесной или иконической формах) прецедентных визуальных образов — хранящихся в памяти представителей определенного социокультурного сообщества зрительных образов культурного пространства, аккумулирующих значимую информацию о социокультурном пространстве². Необходимость вычленения среди всего массива прецедентных явлений визуальных прецедентных образов и феноменов объясняется тем, что: 1) современная культура ориентирована в первую очередь на зрительную перцепцию и «именно через зрение в наше сознание поступает большая часть сведений об окружающем мире»³; 2) «в новой массовой культуре роль всего визуального, всех „визуальных систем“ резко возросла»⁴; 3) прецедентные визуальные феномены как составляющие моно- или поликодовых мидиатекстов являются мощным средством воздействия, нередко манипулятивно-суггестивного характера, на сознание и подсознание адресатов текстов СМИ, поскольку визуальные коммуникативные средства «позволяют человеку практически мгновенно воспринимать запрограммированное воздействие (хотя сработать оно может значительно позднее), причем это воздействие является и более глубоким, поскольку визуальные системы влияют не только на интеллект, но и на эмоционально-чувственный базис человека»⁵.

Прецедентный визуальный образ извлекается из определенного прецедентного текста, который представляет собой «артефакт культуры»⁶,

а сам корпус прецедентных текстов «отражает и формирует шкалу ценностных ориентаций»⁷ общества⁸. СМИ, как известно, с одной стороны, отражают культурный ландшафт общества, а с другой стороны, на СМИ возложена культуросозидаельная миссия — обеспечение сохранения и передачи культурной информации, развитие культуры общества. Интерес к корпусу прецедентных текстов, тиражируемых СМИ, обусловлен также и следующим обстоятельством. Кардинальные политко-экономические изменения конца XX века, бурное развитие электронных средств массовой коммуникации, процессы глобализации и т. п. привели к определенным разрывам в сознании и культуре, к внутренней напряженности в культуре (в принципе это вполне естественный процесс, вопрос лишь в степени его интенсивности). Задача исследователя — успеть зафиксировать настоящее, поскольку корпус прецедентных текстов представляет собой динамически развивающуюся систему.

Проведенное исследование позволило установить сферы-источники прецедентных визуальных феноменов, используемых современными СМИ, это:

- 1) тексты художественных произведений, например, визуальные образы сказок А. С. Пушкина в газетах «Коммерсантъ» (2003, 14 янв.; 2003, 21 марта), «Веч. Казань» (1999, 9 сент., 1994; 22 нояб.; 2000, 25 окт.; 2010, 3 июня; 2010, 30 апр.; 2011, 11 янв.) и др., стихотворения А. Блока «Ночь, улица, фонарь, аптека...» (Казанск. ведомости, 2013, 1 марта);
- 2) социальные и политические плакаты, например, один из самых тиражируемых плакатных образов Д. С. Моора «Ты записался добровольцем?» в газетах «Аргументы и факты» (2012, 11–17 апр.; 2013, 3–9 апр.; 2013, 24–30 апр.); «Вечерняя Казань» (1995, 19 сент., 11 апр.; 9 окт. 1999); «Казанск. ведомости» (2013, 17 июня) и др.;
- 3) картины художников, например, картины К. С. Петрова-Водкина «Купание красного коня» (Респ. Тат., 1999, 4 окт.), А. Баранова «Подвиг Ивана Сусанина» (АиФ, 2013, 3–9 апр.); И. Е. Репина «Бурлаки на Волге» (АиФ, 2013, 17–23 апр.); В. М. Васнецова «Иван-царевич на сером волке» (АиФ, 2014, 16–22 апр.); И. Владимирова «Расстрел рабочих у Зимнего дворца 9 января 1905 года» (АиФ, 2013, 22 февр. — 5 марта) и др.;
- 4) кадры кино- и телевизионных фильмов: «Белое солнце пустыни» (Веч. Казань, 1994, 19 мая; 1999, 10 нояб.); «Кин-дза-дза» (АиФ, 16–23 янв. 2013) «Приключения Шурика» (Каз. ведомости, 2009, 5 июня) и др.; мультфильмов: «Каникулы в Простоквашино» (Веч. Казань, 1993, 5 июля; 2010, 15 сент.; Казанские ведомости, 2011, 16 сент.), «Винни Пух» (Каз. ведомости, 2011, 21 мая); эта группа пополняется и рекламной продукцией (Молодежь Тат., 1999, 1–7 янв.; 1 апр.; Веч. Казань, 1999, 7 янв.);
- 5) скульптурные произведения: «Бульдожник — орудие пролетариата» И. Д. Шадра (АиФ, 2011, 2 марта; 2013, 2–8 сент.); «Минин и Пожарский» И. Мартоса (АиФ, 2013, 18–24 сент.; Звезда Пов. 2005, 3–9 нояб.); «Воин-освободитель» Е. И. Вучетича (Звезда Пов., 2011, 4–11 мая); «Рабочий и колхозница» В. Мухиной (АиФ, 2013, 4–10 окт.) и др.;
- 6) поздравительные открытки (Веч. Казань, 1999, 1 янв.; 2000, 5 мая; 2000, 30 янв.; 2010, 7 мая; Казанск. ведомости, 2013, 11 янв. и др.).

Отнесение поздравительных открыток к классу прецедентных явлений условно. С одной стороны, открытки не удовлетворяют всем требованиям прецедентности. Для них не характерна регулярная воспроизводимость, их нельзя назвать общеизвестными текстами: открытка выпускалась так много, что знать их все практически было невозможно, их коллекционировали, но к числу произведений искусства они не относились и не относятся — впрочем, для вхождения в состав прецедентных феноменов это и необязательно. Однако, с другой стороны, открытки являются значимыми в эмоциональном отношении. Правда, здесь есть ограничение: прецедентной будет не современная поздравительная открытка, а та, что из прошлого. Так, старые открытки как некие отблески ушедшего времени, знаки-стимулы способны спровоцировать у части читателей механизмы перцептивно-чувственного восприятия прошлого, обозначенного в подзаголовках основной вербальной части газетного поликодового текста как <Новый год (60-е гг. XX в.)> В детстве; <Новый год (70-е гг. XX в.)> В юности; <Новый год (90-е гг. XXI в.)> Во взрослой жизни (Казанск. ведомости. 2013, 11 янв.).

- 7) фотографии: «Ленин, читающий газету «Правда» (Веч. Казань, 1993, 6 нояб.; 1999, 17 марта); «Ю. Гагарин на трибуне мавзолея в Москве» (Респ. Тат., 2011, 9 апр.).

Прецедентность текстов фотографий тоже не столь однозначна, поскольку прецедентность самой фотографии осознается (если вообще можно говорить об осознаваемости этого явления) не всеми. Для многих прецедентным является содержание фотографии: прецедентное имя и / или прецедентная ситуация (событие), которые запечатлела фотокамера. Однако прецедентность имени и события неразрывно связана и с формой их воплощения. Фотография (та, что из прошлого) является гарантией подлинности содержания, документальным свидетельством того, что это было на самом деле. Поэтому форму подачи содержания в виде старой фотографии можно также считать прецедентной (например, фотография как часть поликодового текста «За кудри — на гауптвахту: женщины на войне рвались в бой» (АиФ. 2013, 6 марта) документально и вместе с тем эмоционально подтверждает содержание статьи Ю. Шигаревой, лаконично выраженное в подрисунковой подписи следующим образом: *Любовь, молодость и красоту войны отменить не смогла. Лето 1943 года.*);

- 8) песни, например, «Видение» Л. Максимова (Казанск. ведомости, 2009, 27 февр.);
- 9) поведенческие тексты, а именно — зрительно наблюдаемые знаковые формы невербального поведения, или «коды визуального поведения»: жесты, мимику и др. значимые невербальные действия; вещи с семиотическим статусом; визуально наблюдаемые результаты действий человека над своей внешностью⁹, например, риторический жест *вытянутой правой руки* В. И. Ленина, который сопровождался высказыванием «Правильной / верной дорогой идете, товарищи». Современникам данный жест хорошо известен благодаря памятнику

В. И. Ленину (скульптор М. Г. Манизер) и советским кинолентам (Веч. Казань. 1999, 27 июля; Коммерсантъ-Первый рейтинг. 2004, № 01; MR. 2009, 10–20 окт.; а также АиФ.Татарстан. 2009, 15 окт.; Звезда Пов. 2008, 31 июля — 6 авг.; 2009, 14–20 мая и др.); веши-знак *тиубетейка*¹⁰ и др.

В некоторых случаях однозначно назвать источник прецедентного визуального феномена достаточно сложно, поскольку он может быть связан с некоторым неопределенным множеством текстов (яркий тому пример — указанный выше жест В. И. Ленина).

Естественно, перечень первоисточников в связи с бурным развитием визуальной культуры и цифровых технологий будет пополняться. Так, уже сейчас очевидно, что визуальные образы подрастающего поколения формируют интернет-сайты, разнообразные компьютерные программы, игры, хотя определенные препятствия для входления подобных визуальных образов в состав прецедентных есть. Это, например, большое количество подобной продукции, в какой-то мере отсутствие директивного массового способа потребления этого вида визуального продукта и его ориентация на малые группы потребителей, объединенных общими вкусовыми пристрастиями, интересами. Но рост числа прецедентных образов, являющихся продуктом новой коммуникационной культуры, очевиден, что вызовет необходимость исследования прецедентных феноменов отдельных социальных групп, в том числе и изучения той ее части, что будет активно использоваться СМИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Мардиева Л. А. Прецедентные визуальные феномены в газетно-журнальных текстах // Филология и культура. Philology and Culture. 2007. № 1(8). С. 62–67.

² Мардиева Л. А. Социокультурная реальность и ее интерпретации в медиатекстах. Опыт интегративного исследования / науч. ред. А. А. Аминова. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. С. 253.

³ Фатхутдинова В. Г., Гарипова И. Г. Семантическая сегментация словаобразовательных гнезд глаголов зрительного восприятия // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2011. № 6(2). С. 688.

⁴ Розин В. М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и воспринимает мир. М.: КомКнига, 2006. С. 14.

⁵ Там же. С. 26.

⁶ Слыскин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000. С. 5.

⁷ Гудков Д. Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации: дис. ... д-ра филол. наук / МГУ. М., 1999. С. 159.

⁸ См., например, работы, посвященные источникам прецедентности: Супрун А. Е. Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопросы языкознания. 1995. № 6. С. 17–29; Слыскин Г. Г. Указ. соч.; Бобровская Г. В. Интертекст в рекламе: прецедентный текст, речевой контекст, социально-психологический подтекст [Электронный ресурс] // Границы познания: электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. 2015. № 5 (39). С. 42–45. URL <http://www.grani.vspru.ru> (дата обращения: 7.04. 2016) и мн. др.

⁹ Мардиева Л. А. Коды визуального поведения и ассоциированные с ними смыслы: постановка проблемы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 3 (33). Ч.1. С. 126–130.

¹⁰ Мардиева Л. А. Вещь-знак тюбетейка в коммуникативном пространстве Татарстана // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2013. Т. 155, кн. 5. С. 232–245.

Mardieva L. A.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

THE CORPUS OF PRECEDENT VISUAL PHENOMENA, REPLICATED BY MEDIA

The article investigates precedent visual phenomena, specific visual forms of cultural transmission and storage of the information, relevant for modern communicative society. The author proves the need to identify the sources of precedent texts of visual phenomena that are actively used by modern media, and proposes nine main spheres, the sources of visual precedency, taken from the analysis of national and regional materials, published in the Republic of Tatarstan.

Keywords: visual precedent; prototext; media.

Мареева Юлия Александровна

РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина, Россия

mar-julia@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССОВ АДВЕРБИАЛИЗАЦИИ В СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И МАКЕДОНСКОГО)

Процесс адвербализации в различных славянских языках имеет не только типологически сходные черты, но и различия, зачастую обусловленные структурными несовпадениями в языковых системах. Главным образом на примере русского и македонского языков мы рассмотрели специфику этого процесса и выявили зоны сближения и расхождения.

Ключевые слова: адвербализация, сопоставительный анализ, морфо-синтаксический тип.

Категориальный класс наречий во всех славянских языках имеет типологические сходства: общие словообразовательные модели, особенности функционирования в синтаксической структуре предложения, специфические черты процесса адвербализации на современном этапе развития языка.

На протяжении своего исторического пути различные славянские языки претерпевали системные изменения. Ряд языков, в частности русский, утратили разветвлённую систему глагольных времён. В других языках, как, например, в болгарском и македонском, были сильны аналитические тенденции, что привело к утрате падежей. В современном македонском литературном языке реликты именного склонения можно обнаружить только в формах личных местоимений и в некоторых наречиях.

А. В. Исаченко в работе «Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким» писал: «Нельзя предвидеть, какое слово или какая словоформа (существительного, глагола, прилагательного и т. д.) перейдёт в обстоятельственное наречие. Неудивительно поэтому, что отдельные славянские языки прибегают к таким приёмам адвербализации, которые неизвестны в других славянских языках»¹. «Наиболее распространённой разновидностью адвербализации является отрыв одной из флексивных форм от парадигмы и употребление этой формы в качестве обстоятельства. В ряде случаев адвербализация сопровождается и некоторыми формальными изменениями. Так, например, нем. наречие *nachts* «ночью» имеет окончание *-s*, свойственное только существительным мужского и среднего рода, между тем как соответствующее существительное *die Nacht* «ночь» относится к женскому роду. Но часто наречие своей формой не отличается от соответствующей парадигматической формы. Русское *утром*, *вечером*, *летом*, *весной* формально совпадает с формой творительного

падежа единственного числа существительных *утро, вечер, лето, весна*. Словац. наречие *večer, ráno* по форме совпадает с имен.-винит. падежом единственного числа существительных *večer, ráno*. Но это совпадение чисто внешнее. Наречие *večer* не является формой именительного и винительного падежа, оно лишено категории рода, оно не может быть прилагательным. Следовательно, наречие *večer* и имя существительное *večer* являются в словацком языке омонимами.

В русском языке адвербиализуются формы творительного падежа существительных, обозначающих отрезок времени: *утром, вечером, днём, ночью, весной, летом, осенью, зимой*. Эта адвербиализация, однако, не полная. Можно сказать рано утром «*zavčas ráno*» (наречие) и *ранним утром* (творительный времени)².

В статье С. Злачевой-Кондрашовой «Адвербиализация именных форм в русском и болгарском языках» предложено расширенное понимание понятий «наречие» и «адвербиализация». Автор освещает проблему адвербиализации старых падежных форм имён существительных в болгарском и русском языках. Причём во многом ситуации в двух языках сходны. Например, в болгарском языке: *Сутрин* (наречие) *ставам рано* (рус. Утром я встаю рано) — *Всяка сутрин* (существительное) *ставам рано* (рус. Каждое утро я встаю рано). В болгарском языке очень часто адвербиализуются существительные — названия времён года, частей суток с членной формой *-та, -то* (т. е. с постпозитивным артиклем): *нощта, вечерта, сутринта, заранта; пролетта, есента, зимата, лятото*³. Аналогичным образом в новогреческом языке в разряд наречий переходят существительные с определенным артиклем: *то вράди* (вечером), *то κολοκαίρι* (летом).

Проанализированный нами языковой материал демонстрирует, что процесс адвербиализации более активно происходит в беспадежных языках. Так, в русском языке словоформы *утром, днём, вечером, ночью* сохраняют признаки существительного: возможность согласования с прилагательным в роде, числе и падеже (творительном). Из всех четырёх словоформ, обозначающих временные отрезки в рамках суток, только словоформа *днём* в одном из своих лексико-семантических вариантов окончательно перешла в разряд наречий. Остальные слова находятся на периферии функционально-грамматического поля наречия⁴.

В то же время в македонском языке соответствующие вышеупомянутым русским наречиям эквиваленты *наутро, дење, вечер и ноке* являются полностью «онареченными». Некоторые из этих наречий представляют собой старую форму винительного падежа (*наутро, вечер*), другие же — старую форму локатива (*дење, ноке*). Потеря категории склонения в македонском языке заставила подобные слова адвербиализоваться, т. е. перейти в разряд наречий. По замечанию У. Вайнрейха, количество наречий времени в языке соотносится с количеством времён: «Возмож-

но, является универсалией и тот факт, что временные наречия никогда не бывают менее дифференцированы, чем соответствующая система глагольных времён (другими словами, у глагола не может быть больше глагольных времён, чем имеется различий типа *вчера ... тому назад*)⁵. Это интересное наблюдение может быть верным в отношении македонского и русского языков. Македонский язык, имеющий богатейшую систему времён, обладает и большим диапазоном темпоральных наречий, которые активно употребляются в речи. Наряду с видовыми различиями македонский глагол обладает и богатством временных форм. На выбор формы глагола влияет положение говорящего на оси времени, а также модальная эпистемическая оценка говорящим действия с точки зрения его достоверности / недостоверности.

Наличию большего разнообразия наречий и наречных выражений, обозначающих временные отрезки в рамках суток и года, в македонском языке способствует и трёхчленный постпозитивный артикль. Адвербализация существительных с артиклем в македонском языке — это живой активный процесс. Однако вопрос о соотношении наречий и форм слов здесь остаётся достаточно сложным, поскольку слова, способные выполнять наречную функцию, продолжают сохранять связь с другими категориальными классами слов, выступая как бифункциональные единицы. Классифицируемые в македонских грамматиках как наречия словоформы типа *летото* (летом) могут согласовываться с прилагательными (*минатото лето* — прошлым летом)⁶.

В современном русском литературном языке отсутствуют специальные наречные лексемы для выражения следующих временных значений: *в этом году, в прошлом году, в позапрошлом году, сегодня вечером, вчера вечером*. В то же время в македонском языке для их обозначения существуют отдельные наречия: *годинава* — в этом году, *ланы* — в прошлом году, *преклани, оломлани* — в позапрошлом году, *вечерва* — сегодня вечером, *вчеравечер, синоќа, сношти* — вчера вечером. Отметим, что помимо наречий для передачи этих значений используются также беспредложные сочетания существительных с прилагательными: *мината година* (*в прошлом году*, досл. *прошлый год*). В связи с этим следует упомянуть о существующих в современном русском языке просторечных беспредложных аккузативных формах, отмечаемых М. В. Всеходовой, таких, как *прошлый год, прошлую неделю*:

- (1) *Прошлый год я был на этом самом месте;*
- (2) *Прошлую неделю я был на отдыхе* (примеры из Интернета).

Что касается формальной устроенности и морфосинтаксических типов, которые можно выделить среди русских и македонских наречий, то здесь обнаруживаются значительные сходства. В обоих языках есть большая группа синтетических полилексемных адвербативов, в числе ко-

торых важное место занимают редупликаты. Некоторые модели редупликации, свойственные русским наречиям, характерны и для македонского языка: это субстантивно-субстантивный, адвербально-адвербальный и др. типы. Редупликат, как правило, выражает высокую степень проявления признака: русским редупликатам *медленно-медленно, быстро-быстро* соответствуют македонские *лека-полека, бргу-бргу*. При этом в редуплицированном наречии две части могут быть абсолютно одинаковыми или модифицированными: *згора-згора* (досл. *сверху-сверху*), *одвреме на време* (*время от времени*), и (*до*) *ден-днес(ка)* (*до сегодняшнего дня*), *днес(ка) за днес(ка)* (*досл. сегодня за сегодня, т. е. думай о сегодняшнем дне*). Основное значение редупликанта может не только усиливаться, но и полностью изменяться, например: *згора-згора* (*сверху-сверху*) значит ‘*поверхностно*’. Адвербатив *горедолу*, образованный сложением двух наречий *горе* (*сверху*) и *долу* (*снизу*), имеет значение, не совпадающее со значениями его частей: ‘*приблизительно, около*’.

Говоря о синтаксических позициях наречий в двух языках, можно отметить, что в македонском наблюдается гораздо большая возможность сочетания наречий с предлогами. Ср., например, (3) — досл. *Там Стоян учился до прошлого года*; (4) — досл. *До позавчера они были здесь, а вчера уехали*; (5) — *Было известно ещё раньше, что султан Решад приедет в Битолу*:

(3) *Таму Стојан учеше до лани.*

(4) *До некни беа тука, а вчера си отидоа.*

(5) *Се знаеше уште од порано дека султанот Решад ќе дојде во Битола.*

Результаты анализа инославянского материала позволяют выявить некоторые системные свойства адвербальных лексем в русском языке, что впоследствии может иметь как собственно научную значимость, так и прагматическую ценность при преподавании русского языка инофонам и при составлении интегративного функционального словаря русских наречий.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. 2-е изд. Братислава: Изд-во Словацкой Академии наук, 1965. С. 265.

² Там же. С. 264

³ Злачева-Кондрашева С. Адвербализация именных форм в русском и болгарском языках // Русистика 2003: Язык, коммуникация, культура. Шумен: Епископ Константин Преславски, 2003.

⁴ Панков Ф. И. Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009. 44 с.

⁵ Вейнрайх У. О семантической структуре языка // Новое в лингвистике. Вып. 5. Языковые универсалии. М.: Прогресс, 1970. С. 163–249

⁶ Боронникова Н. В. Действительные темпоральные наречия в македонском языке // Вестник Пермского университета. Вып. 3 (19). 2012

Mareeva Yu. A.

Gubkin Russian State Oil and Gas University, Russia

**THE PROCESS OF ADVERBIALIZATION IN SLAVIC LANGUAGES:
ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND MACEDONIAN LANGUAGES**

The author argues that the process of adverbialization in different Slavic languages has typologically similar features, but due to the structure of the language it can have its peculiarities. The article compares the adverbialization process in Russian (a language with an extensive case system) and Macedonian (a language which has largely lost its case system).

Keywords: adverbialisation; comparative analysis; morphosyntactic types.

Матрусова Александра Николаевна

*Государственный институт русского языка
им. А. С. Пушкина, Россия*

matrusova@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕСЕННЫЙ ТЕКСТ: ЗЕРКАЛО ЯЗЫКА

Текст песни, созданный в соответствии со вкусами и запросами современного общества, как отражает актуальное состояние языка и лингвокультуры народа, так и предвосхищает перспективы эволюции этого языка и общества. В тексте песни максимально полно реализуется семантическая формула системной триады текста как объекта лингвистики и лингвокультурологии и репрезентируются культурные смыслы, релевантные для данного временного периода. Такой подход к изучению песенного текста позволяет активно использовать его как в научных исследованиях языка, так и в практике преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного.

Ключевые слова: песня, семантическая системная триада текста, РКИ.

Песенный текст, песня как текст — особое языковое явление, которое, однако, пока не было удостоено пристального лингвистического внимания. Занимались народной песней больше фольклористы, отчасти — литературоведы. Основы лингвистического подхода к песне были заложены в трудах А. А. Потебни, однако дальнейшего развития этот аспект его научного наследия не получил, вероятно, потому что неисчерпаем оказался ресурс идеи внутренней формы.

Между тем как народная, так и авторская песня, несомненно, заслуживает внимания именно лингвистов. С точки зрения науки о языке актуальными представляются вопросы специфической характеристики песенного текста. Известно, что далеко не всякий поэтический текст становится песней, равно как и то, что звучит прекрасной песней, может потерять всю прелесть, если читать текст без музыки. Обусловлено ли это только музыкальными причинами? Думается, что нет: «музыкальностью» нельзя объяснить тот факт, что тексты песенные становятся прецедентными, высокую уровень песенной интертекстуальности и т. д. Несомненно, важнейшую роль играют экстралингвистические факторы — место и время появление песни, форма ее популяризации. Однако и это не является исчерпывающим ответом. Примером может служить, например, песня «Кукушка» В. Цоя — записанная в 1990 году, она до сих пор исполняется на всех уровнях вокального сообщества (и детьми, и взрослыми, и профессионалами, и любителями).

«Особость» народной песни отмечал А. А. Потебня, говоря об уникальном соединении в тексте песни трех стихий: содержания, внутренней и внешней формы. Ученый замечает, что это присуще любому художественному произведению. Однако отметим, что именно песня (даже не поэтический текст) наиболее полным образом раскрывает эту триаду

стихий. Как утверждает Потебня, разница между внешнею формою слова (звуком) и поэтического произведения та, что в последнем, как проявлении более сложной душевной деятельности, внешняя форма более проникнута мыслью. Очевидно, в этом замечании кроется подсказка к раскрытию «лингвистической тайны» песенного текста.

Следует отметить, что Потебня высокого мнения о современных ему песнях (которые в терминологии наших дней мы могли бы назвать популярными): «Только в более близкие к нам времена песня может петься ради напева, может механически сшиваться из обрывков почти без всякого внимания к содержанию; это предполагает, с одной стороны, падение народной поэзии, зависящее от судей языка, с другой — усложнение музыкальных мотивов, то есть стремление выделить и сознать, объективируя в искусстве, чувство, невыразимое словом»¹. Это замечание кажется созвучным мнениям, которые бытовали и бытуют о песнях XX и XXI вв., и некоторые и современные нам исследователи, говоря о популярных песнях, утверждают следующее: «Песня строится в целом по готовым схемам и образцам»². Однако песни, популярные «сезон», и песни, сохраняющие популярность десятилетия, — это принципиально разные произведения и в первую очередь отличие заключается именно в текстах.

Принцип триадности в оценке как слова, так и текста, предложенный Потебней, созвучен триадному подходу, наблюдаемому у многих ученых. Так, Р. Г. Баранцев в работе «Плодотворная семантика триадной структуры» пишет о единстве различных явлений, используя принципиально иную терминологию с принципиально иных позиций, нежели Потебня (что и понятно, учитывая разные науки, к которым относятся эти ученыe). Однако утверждение Баранцева о том, что в самых разных культурных традициях сложилось общее семантическое свойство всех системных триад, оказывается практически приложимым именно к лингвистическому исследованию текста, и особенно — песенного текста. Так, Баранцев пишет: «Одна из компонент всегда воплощает аналитическое начало (рацио), другая — качественное (эмоцио), третья — субстанциальное (интуицио). Источник этой закономерности можно видеть в природной способности человека мыслить одновременно и понятиями, и образами, и символами»³. Можно сказать, что в триаде Баранцева три компонента накладываются на три компонента триады Потебни: внутренняя форма — интуицио, содержание — эмоцио, внешняя форма — рацио. Песенный текст презентирует каждый аспект данной триады в полной мере: чутье внутренней формы слова интуитивно переходит в общее текстовое содержание, вызывающее определенные эмоции, и через него — в рацио окончательно отобранных языковых средств внешней формы текста. Можно вспомнить, что преимущественно в популярных песнях появляется сначала текст, а затем музыка, а у рок-певцов и бар-

дов зачастую подбирается ритм, на который накладываются слова, а затем музыка.

Говоря о современных песнях (однако не обозначая границы «современности»), Н. Ю. Кудрявцева утверждает: «Авторами выбираются «прозрачные» лексические и грамматические средства. Сложные синтаксические конструкции в песенном жанре не используются. Это обусловлено тем, что текст должен легко запоминаться и воспроизводиться»⁴. Однако это утверждение представляется неточным. В уже упомянутой песне «Кукушка» (а мы бы считали современными песни, созданные в последние 20–30 лет и актуальные у исполнителей — а версий песни «Кукушка» на ресурсе youtube насчитывается более 10 000 при общем количестве просмотров более нескольких миллионов) можно отметить такие нетрадиционные синтаксические ходы, как инверсию: *Песен еще не написанных сколько, скажи, Кукушка, пропой* — при нормальном порядке слов ‘Сколько еще не написанных песен’, и притом что вся строфа является бессоюзным сложным предложением.

Рассмотрим еще один текст — хит 2015 года «Пьяное солнце»: «Я помню всё и всё забыл / Каким я стал, каким я был / Так мало слов, так много пены; / Я не ищу в толпе твой взгляд / О пламенеющий закат / Себе и мне вскрывает вены». Обратим внимание лишь на синтаксис: предложение, которое в некоторых грамматиках могли бы назвать периодом, осложненное семантическими инверсиями и множественными анафорами.

В практике преподавания русского языка, особенно РКИ, постоянно встает вопрос об использовании актуальных неадаптированных текстов, отражающих реальное состояние языка. Короткие песенные тексты с множественными смысловыми слоями и аспектами могут служить как иллюстративным, так и практическим материалом в таких ситуациях.

Популярные песни тоже порой становятся народными, и нельзя не обратиться к мудрости А. А. Потебни, который писал: «Можно только сказать, что чем больше вглядываешься в народную песню, сказку, пословицу, тем более находишь сочетаний, необходимо условленных предшествующею жизнью внутренней формы слов, тогда как в произведении современного поэта такое чутье внутренней формы является только как случайность»⁵. Однако эта случайность зеркально отражает современный язык — в его лучших формах.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Потебня А. А. Мысль и язык // Слово и миф. М., 1989 [Электронный ресурс] / vassilenkoanatole.narod.ru //URL: http://vassilenkoanatole.narod.ru/olderfiles/1/potebnay_mysl_i_yazyk.pdf (дата обращения: 26.05.2016). С. 177.

² Кудрявцева Н. Ю. Современная популярная песня как объект лингвистического исследования // Лингвистика XXI века. Материалы федеральной науч. конф. Екатеринбург, 2004. С. 85.

³ Баранцев Р. Г. Плодотворная семантика триадической структуры [Электронный ресурс]. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0019/d01/00190006.htm> (дата обращения: 26.05.2016)

⁴ Кудрявцева Н. Ю. Указ. раб. С. 85.

⁵ Помебия А. А. Указ. раб. С. 186.

Matrusova A.N.

Pushkin Russian Language State Institute, Russia

MODERN SONG TEXT: THE LANGUAGE MIRROR

The author argues that a text of a song is created according to the taste and expectations of the modern society. It mirrors the modern language and linguoculture of our society and forecasts the further evolution trends. The song text represents the semantic formula of the systemic text triade and becomes perfect linguistic object, representing culture meanings important for the particular period. This approach allows to use the song text in academic studies and in practice of language teaching.

Keywords: song, semantic text triad; Russian as a foreign language.

Митрофанова Ольга Даниловна

*Государственный институт русского языка
им. А. С. Пушкина, Россия*

consta@tsu.tula.ru

А. С. ПУШКИН И РУССКАЯ НАУЧНАЯ РЕЧЬ

А. С. Пушкин считал, что язык философии, точных наук и естественной истории может стать и быть языком поэзии. В своём творчестве он стремился объединить усилия науки и художественного слова ради наиболее полного раскрытия и истолкования физической природы или картины Вселенной.

Ключевые слова: гуманитарное знание, точные и экспериментальные науки, русский литературный язык.

С каждым днём увлекательнее становятся изыскания, связанные не только с художественным творчеством Пушкина, но и с его гуманитарным знанием в целом: в своих произведениях Пушкин предстает как историк, филолог-лингвист, этнограф, географ, астроном и даже экономист. В наших зарисовках хотелось бы остановиться на вопросе отношения А. С. Пушкина к естествознанию, к точным и экспериментальным наукам.

Время, в которое жил и творил А. С. Пушкин, было эпохой заметного роста и значительных достижений именно в точных и естественных науках. На страницах научных и научно-популярных журналов, в том числе и на страницах издаваемого Пушкиным «Современника», обсуждаются проблемы применения машинной техники, теории вероятностей, естественной истории, строительства железных дорог, технического прогресса вообще и состояния точных наук в целом.

Справедливо полагать, что Пушкин не мог остаться безмолвным свидетелем этих достижений как важных факторов российского культурного развития. Это время, когда Н. И. Лобачевский заявил о воображаемой геометрии — гениальном творении русской математической мысли, а М. П. Алексеев даже допускает, аргументируя своё мнение убедительными ссылками, что Лобачевский и Пушкин знали друг о друге и, может быть, знали друг друга¹.

Культурная, художественная эпоха пушкинской поры характеризовалась, по выражению только что упомянутого исследователя, «противоречием мировоззрений и двух поэтических систем». Одна из них восходит к немецкому философскому идеализму конца XVIII столетия.

Другая система — эстетика французских просветителей XVIII века — как известно, не только не противопоставляла поэзию науке, но, напротив, создала образцы того, что уже в XIX веке получило наименование «научной поэзии», с которой Пушкин, естественно, был хорошо знаком. Возможно, именно это знакомство уже в лицейские и тем более

в последующие годы сформировало воззрения Пушкина на взаимоотношения поэзии и науки, уберегло его от слишком прямолинейных противопоставлений поэтического и научного творчества.

Уже в ранние годы поэт склонялся к убеждению, что во «вдохновении», которое многими современниками мыслилось лишь как художественное, поэтическое, неизбежно участие разума. Он вслед за Шарлем Лебреном — теоретиком искусства XVII века, видел в разуме главную вдохновляющую и действенную силу, определяющую совершенство не только наук точных и экспериментальных, но и художественных творений.

У Пушкина существовало и активно развивалось убеждение, что язык философии, точных наук и естественной истории может стать и быть языком поэзии. В своём творчестве он стремился объединить усилия науки и художественного слова ради наиболее полного раскрытия и истолкования физической природы или картины Вселенной. Это стремление реализовывалось отнюдь не однозначно: сопровождалось колебаниями, а временами даже пересматривалось, но тенденция к их единению доминировала. Обладая неповторимым гениальным поэтическим даром, он страстно стремился «объять все отрасли просвещения». Это стремление было для него признаком творческой силы, знамением времени и важным вопросом русской культуры, в том числе культуры поэтической. Для Пушкина его же выражение *стать с веком наравне* означало прежде всего пополнение своих знаний в различных областях науки, соединение этого знания с художественным творчеством, отражение в последнем отзывов новейших теорий и открытий.

Приведённые выше лаконичные утверждения имеют не только историко-биографический интерес, поскольку дают представление об умонастроениях А. С. Пушкина, но и интерес литературный, лингвистический, так как в теснейшей связи с этими умонастроениями находится проблема русского литературного языка, создателем которого в России был Александр Сергеевич Пушкин.

Конец XVIII и начало XIX столетия — это время, как мы уже сказали выше, значительных достижений и открытий в различных областях науки и техники. Одновременно — это период сильного влияния в России языков и культур Франции, Германии и даже Англии. Именно эту своеобразно противоречивую ситуацию зафиксировал Пушкин в одном из своих письменных высказываний: «учёность, политика и философия ещё по-русски не изъяснялись — метафизического языка у нас вовсе не существует; проза наша так ещё мало обработана, что даже в простой переписке мы принуждены создавать обороты слов для изъяснения понятий самых обыкновенных»².

Разрешение этой ситуации проявилось, в частности, в том, что если раньше, в прошлом веке распространённым явлением было увлечение

представителей естественных и точных наук — литературным и искусствоведческим творчеством, то в пушкинский век множились обратные примеры — увлечение людей искусства математикой, физикой и другими точными науками и обусловленное этим обновление самого русского языка.

Перед Пушкиным и его современниками в этой связи встал вопрос о возможности, а может быть, и необходимости пополнения за счёт фонда научной и технической терминологии поэтической лексики. И мы находим в произведениях А. С. Пушкина множественные свидетельства того, как развивался этот процесс пополнения, внедрения, обогащения.

Именно эта направленность пушкинского ума и творчества позволила современникам и потомкам утверждать, что Пушкин — поэт «изумительный по точности описаний природы и по необыкновенной художнической добросовестности и правдивости», что его поэтические высказывания не противоречат научным представлениям; в его «Путешествии из Москвы в Петербург» и не только в нём тема технического прогресса, специальные терминологические слова — понятия технические, транспортные, промышленные — занимают значительное место. Как видим, в созданных им текстах ценят качества, характерные, скорее, для научной прозы, нежели для стихосложения. Более того, он сам ценил то же. Для иллюстрации воспользуемся примером, заимствованным из книг М. П. Алексеева «Пушкин: сравнительно-исторические исследования»:

«Создавая в 1824 г. „Подражания Корану“, Пушкин в пятом отрывке написал:

Земля недвижна — неба своды,
Творец, поддержаны Тобой,
Да не падут на сушь и воды
И не подавят нас с Тобой

— и сопроводил их таким примечанием: „Плохая физика, но зато, какая смелая поэзия“. Иначе говоря, Пушкин блестяще уловил ведущую идею Корана и одновременно поразился существующим здесь противоречием между поэтической и научной картиной мира.

Более того, у него есть строки, и немало таковых, которые свидетельствуют о проникновенном понимании Пушкиным методов научного анализа:

О, сколько нам открытий чудных
Готовит просвещенья дух.
И опыт (сын) ошибок трудных,
И гений (парадоксов) друг,
И случай (бог изобретатель)...

(фрагмент из элегического отрывка „Поедем, я готов“ (1829), сохранившийся в черновике)³.

С. И. Вавилов, ознакомившись с ним, так оценил четверостишье:

«...Несмотря на свою незавершённость, он гениален по своей глубине и значению для учёного»⁴.

В заключение хотелось бы отметить, что русская поэзия XVIII — начала XIX века довольно широко отразила процесс становления и быстрого развития русской науки, и повторить мысль об исключительной роли А. С. Пушкина в формировании метафизического языка, указав, что в западноевропейской поэзии (французской, английской, немецкой), по наблюдениям исследователей, технический прогресс отразился сравнительно поздно, и эти языки менее оперативно и с большими трудностями откликнулись на процессы становления научной прозы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Алексеев М. П. Пушкин и наука его времени: (Разыскания и этюды) // Алексеев М. П. Пушкин: Сравнительно-исторические исследования. Ч. 4. / АН СССР; Ин-трус.лит. (Пушкинский Дом). Л.: Наука, 1972. С. 5–159. [Электронный ресурс] // URL: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/critics/a72/a72-005> (дата обращения: 26.03.2016).

² Пушкин А. С. О предисловии г-на Лемонте к переводу басен И. А. Крылова // Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 16 т. Т. 11. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1949. С. 31.

³ Алексеев М. П. Указ. раб.

⁴ Цит. по кн.: Алексеев М. П. Указ. раб.

Mitrofanova O. D.

Pushkin State Institute of Russian Language, Russia

A. S. PUSHKIN AND RUSSIAN SCIENTIFIC SPEECH

A. S. Pushkin believed that the language of philosophy, exact science and natural history can be the language of poetry. In his works he sought to unite the efforts of science and artistic expression for the sake of the most complete disclosure and interpretation of the physical nature or the picture of the Universe.

Keywords: humanities, exact and experimental science, the Russian literary language.

Мифтахова Миляуша Магфуровна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

m.miftahowa2010@yandex.ru

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ЕДИНИЦЫ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ ЖУРНАЛОВ «ОГОНЁК» И «РУССКИЙ РЕПОРТЕР»)

Статья посвящена функционированию прецедентных феноменов в современном информационном пространстве. В статье рассмотрены особенности современного информационного дискурса, дана классификация прецедентных единиц по тематическим группам, по степени известности. Обозначена роль прецедентных единиц в создании современного текста, в частности — оформлении заголовка.

Ключевые слова: прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентный текст, прецедентная ситуация, информационный дискурс, журнальный заголовок.

Интенсивное развитие средств массовой информации, обилие источников, появление такого глобального информационного пространства, как Интернет, и в связи с этим приобретение информацией характера общедоступности стали причиной возникновения информационной перенасыщенности, а как результат — изменения сознания массового адресата. Объемы информации выросли настолько, что как адресат, так и средства массовой коммуникации потеряли над ней контроль. Массовый потребитель начал воспринимать информацию фрагментарно, и главными качествами информации стали не глубинный смысл, не полнота, а четкость и лаконичность. В этой связи широкое распространение в печатной публицистике получило использование прецедентных единиц.

Прецедентные феномены — это единицы языка и речи, которые «знакомы большинству лингвокультурного сообщества, хранятся в коллективной памяти этого сообщества и регулярно актуализируются в речи»¹.

В данной статье была предпринята попытка классификации прецедентных единиц по формальным признакам, исходя из различных подходов к пониманию прецедентности. Все прецедентные единицы, взятые нами для анализа, представляют собой заголовки публицистических статей таких журналов, как «Огонёк», «Русский репортер».

I. Классификация прецедентных феноменов по тематическим группам

В соответствии с наиболее авторитетной современной концепцией прецедентности (Гудков, Захаренко, Красных, Багаева, 1997)², нами были разграничены следующие виды прецедентных феноменов: прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентный текст и прецедентная ситуация.

В ходе исследования мы обнаружили, что для оформления заголовков используются все виды прецедентных феноменов. Наиболее частот-

ными прецедентными феноменами стали прецедентные высказывания, а наименее распространенными — прецедентные имена.

Обозначим наиболее интересные случаи употребления в заголовках журналов «Огонёк» и «Русский репортер»:

а) прецедентных имен:

«*Русский паганини*» — автор статьи отсылает нас к авторитету Николо Паганини, подсказывая тем самым, что в статье речь будет идти о русском скрипаче, талант которого приравнивается таланту выдающегося итальянского скрипача. Но для того чтобы узнать, о ком именно идет речь, читателю необходимо прочитать или ознакомиться со статьей.

«*Кира Каренина*» — данный заголовок отличается вариативностью интерпретации: а) отсылка к классике (роман Л. Н. Толстого «Анна Каренина»); б) отсылка к авторитету британской актрисы Кирры Найтли.

б) прецедентных ситуаций:

«*Проверены „Фукусимой“*» — автор отсылает нас к аварии на АЭС «Фукусима-1», который был вызван мощнейшим землетрясением в Японии. В статье речь идет о ликвидаторах данной катастрофы, именно о них автор пишет «*проверены „Фукусимой“*».

«*Шельф попутал*» — отсылка к коррупционному скандалу, который разразился между Казахстаном и Италией. Причиной тому стал Казахстанский шельф Каспийского моря, который имеет крупнейшие запасы нефти и газа.

в) прецедентных текстов:

«*Супермартышка и суперочки*» — автор отсылает читателя к басне И. А. Крылова «Мартышка и очки». Статья о новых Гуглочках, которые помогут человечеству выйти на новый уровень восприятия.

«*Старье и „Море“*» — автор отсылает читателя к знаменитой повести Э. Хемингуэя «Старик и море». Данная статья о питерском магазине «Море», который является одним из пионеров формата «кирптория», то есть блошиного рынка.

г) прецедентных высказываний:

«*Восстановись, мгновенье!*» — автор отсылает читателя к трагедии немецкого писателя Гёте «Фауст». В произведении Фауст произносит фразу: «*Остановись, мгновенье! Ты прекрасно!*». В самой статье речь идет об открытии выставки «Искусство памяти: 19/91», основу экспозиции которой составляют зарисовки 1991 года по мотивам архивных фотоснимков.

«*Землю — интеллигентам*» — автор отсылает читателя к лозунгу «*земля — крестьянам*». Статья о «*новых колхозах*», а точнее, об экопоселениях: бывшие бизнесмены и программисты, изменившие свое отношение к деньгам, хотят жить и работать на природе, объединив для этого собственные силы.

II. Классификация прецедентных феноменов по характеру прецедентности (или степени известности)

В сознании каждого из нас содержатся национальные, культурные, социальные и индивидуальные смыслы, которые закреплены в нашем поведении, в наших убеждениях и, конечно же, в нашем языке.

Исходя из этого, опираясь на классификацию В. В. Красных³, нами были выделены:

- 1) социумно-прецедентные;
- 2) национально-прецедентные;
- 3) универсально-прецедентные феномены.

Итак, примеры:

1) социумно-прецедентных феноменов, которые встречаются в заголовках рассматриваемых нами журналов:

«Четыре всадника апокалипсиса отношений» (в оригинале: *четыре всадника апокалипсиса*) — является прецедентным для представителей христианского социума.

«Казанский феномент» (в оригинале: *казанский феномен*) — данный заголовок является прецедентным для представителей социума сотрудников полиции, то есть для профессионального социума.

«Сухое станет мокрым» (в оригинале: «*Первые станут последними, а последние станут первыми*» — *Евангелие от Матфея*, гл.19) — является прецедентным для представителей христианского социума.

2) национально-прецедентные феномены:

«Стенка на стенку» (в оригинале: «*стенка на стенку*», или «*стеношный бой*») — название старинной русской забавы;

«Совет да не любовь» (звучание в оригинале: «*совет да любовь*») — поговорка, единица устного народного творчества;

3) универсально-прецедентные феномены:

«Гамлет отдыхает» — Гамлет — центральный образ трагедии Уильяма Шекспира «Трагическая история о Гамлете, принце датском», которая является одной из самых знаменитых пьес мировой драматургии.

«Новая Великая стена» (в оригинале: «*Великая Китайская стена*») — один из древнейших архитектурных памятников Китая, известный во всем мире.

Анализ таких журналов, как «Огонёк» и «Русский Репортёр», показал, что прецедентные единицы являются важнейшим средством создания современного текста, в частности — оформления заголовка.

Мы обнаружили, что, будучи результатом смысловой компрессии содержания исходных текстов, прецедентные единицы обладают большой семантической емкостью при минимальной формальной вместимости, а лаконичность и концентрация предельно важны в публицистике, особенно при оформлении таких элементов текста, которые находятся в сильной позиции.

Проанализировав выявленные примеры, мы увидели, что для оформления заголовков изучаемых нами журналов чаще всего используются прецедентные высказывания. Данная закономерность, на наш взгляд, объясняется явной национально-культурной отмеченностью прецедентных высказываний, что в свою очередь способствует полному декодированию этих элементов русскоязычным массовым адресатом (целевой аудиторией журналов), на которого, собственно, и направлена информация.

В ходе настоящего исследования мы обнаружили, что журналисты обращаются не только к национальным и культурным фоновым знаниям массового адресата, но и к социальным и индивидуальным смыслам, которые закреплены в сознании, в поведении и в языке индивидуальной языковой личности. Об этом свидетельствует обилие, а иногда и преобладание социумно-прецедентных феноменов над национально-прецедентными и универсально-прецедентными единицами.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2003. С. 102.

² Гудков Д. Б. и др. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний // Вест. Московского ун-та. 1997. № 4. С. 106–118.

³ Красных В. В. и др. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестн. Московского ун-та. Сер. 9, Филология. 1997. № 3.

Miftakhova M. M.

Kazan (Volga Region) Federal University

PRECEDENTIAL UNITS IN MODERN INFORMATION SPACE: ON THE EXAMPLE OF “OGONIOK” AND “RUSSKY REPORTER” MAGAZINES

The article is devoted to functioning of the precedent phenomena in modern information space, reviewing article the peculiarities of modern information discourse, and giving the classification of precedent units in thematic groups, according to the degree of fame. The role of precedent units in modern text creation, in particular the design of the headline is indicated.

Keywords: precedent names; precedent texts; precedent statements; precedent situation; information discourse; magazine headline.

Мохирева Светлана Викторовна

Кемеровский государственный университет, Россия

svetlana-mokhireva@yandex.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СОБЫТИЯ РЕАЛЬНОСТИ В МЕДИАТЕКСТЕ: ДИКТУМНО-МОДУСНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена изучению механизма интерпретации события реальности в медиатексте, его репрезентации в диктумном и модусном аспектах. Предполагается, что репрезентация события в медиадискурсе происходит по определенной интерпретационно-когнитивной модели, состоящей из ряда смысловых версий. Каждая из смысловых версий репрезентируется в диктумном или модусном аспектах, образуя полифонический образ события реальности, детерминированный определенными факторами.

Ключевые слова: медиатекст, событие, интерпретация, смысловая версия, диктумно-модусный аспект, интерпретационно-когнитивная модель.

Интерпретацию действительности средствами массовой информации, на наш взгляд, возможно охарактеризовать как дискурсную, обеспечивающую, по мнению Е. Г. Беляевской, «трансляцию в языковой форме индивидуального или коллективного мировидения некоторому получателю информации»¹. Дискурсная интерпретация предполагает целенаправленность и интенциональность конструирования предмета сообщения, соответственно, наличие специальных, соответствующих коммуникативному заданию языковых средств, которые содержат оценочную составляющую². В центре дискурсной интерпретации находится событие реальности, интерпретируемое по разным когнитивным моделям.

Событие реальности репрезентируется в медиатексте в виде вербального образа, детерминированного факторами автора, адресата (аудитории), социально-политическим контекстом, а также теми облигаторными признаками, которые организуют его событийный статус на объективно-денотативном и лексико-семантическом уровнях. Вербальный образ события конструируется на основе смысловых версий, являющихся составными элементами интерпретационно-когнитивной модели — категории, которая определяет «формат» представления события в медиадискурсе, то есть выделяет его значимые аспекты. Вариативность смысловых версий и, соответственно, когнитивных моделей определяет вариативность потенциала репрезентаций события реальности в медиадискурсе.

Обратимся к терминам *смысловая версия* и *интерпретационное поле текста*, представленным в концепции вариативно-интерпретационного функционирования текста Л. Г. Ким и характеризующим, на наш взгляд, механизм интерпретации события реальности в медиатексте. Смысловая версия — моделируемая речевая единица, которая извлекается из интерпретируемого текста в результате речевой интер-

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 15–04–00311

претационной деятельности субъекта, опирающейся на интерпретационные фреймы языкового сознания. Совокупность смысловых версий интерпретируемого текста образует недискретное формально-смысловое пространство — интерпретационное поле текста³. Под интерпретационным полем текста понимается «совокупность смысловых версий, представляющих собой вариативность ассоциативных, когнитивных, эмоционально-оценочных интерпретаций, образующих непрерывное пространство»⁴. Интерпретационное поле обладает такими свойствами, как континуальность и дискретность, имеет ядерно-периферийную организацию, может быть двух типов — моноцентрическим и полицентрическим.

Опираясь на концепцию Л. Г. Ким, опишем механизм дискурсной интерпретации события следующим образом. Реальное событие, существующее на объективно-денотативном уровне, реализуется в сознании автора в виде интерпретационно-когнитивной модели, которая в свою очередь репрезентируются посредством пучка смысловых версий на лексико-грамматическом уровне. Совокупность семантически тождественных вариантов смысловых версий образует интерпретационно-когнитивную модель события.

Рассмотрим данную модель на примере медиатекстов одной тематической направленности — сообщение о событии «авария теплохода „Булгария“», представленных в российской прессе (издания «Новая газета», «Московский комсомолец», «Российская газета») с июля 2011 года по июль 2014 года. В текстах речь идет о затоплении теплохода «Булгария», который совершил в июле 2011 года прогулочный рейс из г. Казани. В результате его аварии погибли 122 человека. Выборка составила 144 текста информационных и аналитических жанров. Были выделены пропозиции вербального события, элементы которой репрезентируются в диктумном и модусном аспектах. Остановимся подробнее на предикате как ядерном элементе пропозиции, позволяющем не только смоделировать образ события, но и отметить вариативность его репрезентации.

Исследование языковых номинаций предиката в диктумном и модусном аспектах репрезентаций события «авария теплохода „Булгария“» позволило обозначить доминирующие смысловые версии, демонстрирующие наибольшую частотность, и смежные, имеющие меньшую частотность репрезентаций:

- смысловая версия «теплоход „Булгария“ затонул». Репрезентируется посредством глагольной группы предиката в диктумном аспекте, является доминирующей. Смежной является смысловая версия, семантически реализующая значение «произошло кораблекрушение теплохода „Булгария“».
- смысловая версия «произошла авария теплохода „Булгария“». Реализуется предикатом пропозиции в диктумном аспекте, актуализирует техническую причину случившегося события, акцент сделан на нейтральном и объективном описании произошедшего.

- смысловая версия «произошла трагедия на Волге». Является доминирующей в модусной репрезентации предиката пропозиции вербального события. Смежными являются смысловые версии «произошло крушение», «произошла катастрофа», «произошла гибель», «произошло ЧП», «произошло бедствие», которые актуализируют эмоционально-оценочный компонент в качестве ядерного в интерпретации данного события. Каждая из смысловых версий указывает на неожиданность произошедшего и масштаб последствий, в том числе наличие человеческих жертв.

Проведенный контент-анализ показал, что в диктумном аспекте предикат реализуется через номинации *кораблекрушение* (25), *затопление* (14), *авария* (15), принадлежащие именной группе. Использование номинации глагольной или именной групп в диктумном аспекте обусловлено необходимостью информирования о случившемся с минимально выраженной авторской оценкой, что не исключает использование лексем, имеющих выраженный коннотативный компонент. Репрезентация предиката в диктуме не реализует высокий потенциал вариативности, ограничиваясь морфологической вариативностью и единичными примерами лексической вариативности. Предикат вербального события в диктумном аспекте стремится к объективному отражению произошедшего события в действительности.

В модусном аспекте предикат вербального события представлен номинациями именной группы, классифицированными по степени частотности и интенсивности признака трагедийности: *трагедия* (143 словоупотребления), *крушение* (119), *катастрофа* (95), *гибель* (55), *ЧП* (14), *беда* (4), *кошмар* (3), актуализируя субъективно-эмоциональную интерпретацию. Используемые автором для описания случившегося лексемы содержат семантику трагедийности (*трагедия*, *катастрофа*), либо приобретают ее, функционируя в контексте. Так, одной из частотных номинаций является *трагедия* (143 словоупотребления), лексическое значение которой «трагическое событие, происшествие, несчастный случай. ¶ Тяжелое событие, глубокий конфликт, приносящие горе, являющиеся причиной глубокого нравственного страдания»⁵. Лексема репрезентирует эмотивную оценку (эмоциональное потрясение, переживание горя и т. п.), которая является доминирующей в репрезентации данного события в медиадискурсе. Через номинацию транслируется восприятие случившегося как события, следствием которого являются человеческие жертвы. Смысловой компонент лексемы усиливается контекстом:

страшные подробности трагедии (НГ, Как ни назови, 24.07.11); *трагедия на Волге, унесшая десятки жизней и потрясшая всю страну* (НГ, Бойтесь сказок. Они делают жизнь страшнее, 14.07.11); *Он сразу после того, как стали известны ужасающие масштабы трагедии на Волге, потребовал, чтобы надзирающее ведомство посмотрело с Уголовным кодексом в руках на все, что бороздит водные просторы* (РГ, Приплыли, 4.08.11); *Предыдущей громкой трагедией на воде стала гибель на Волге теплохода «Булгария», тогда погибли свыше ста человек* (РГ, Страховой случай, 16.01.12); *Закончилось рас-*

следование самой крупной в российской истории трагедии на воде (МК, В гибели «Булгарии» не осталось белых пятен, 12.02.13); *Предотвратить страшную трагедию мог и старший помощник капитана судна Рамиль Хаметов* (РГ, Пришвартовали, 8.07.14).

Модусная репрезентация предиката направлена на констатацию факта, его эмотивную оценку и закрепление маркёра вербального события в газетном дискурсе. Большая степень вариативности репрезентаций на лексическом уровне позволяет классифицировать имеющиеся номинации по степени интенсивности признака трагедийности и по частотности употребления в тексте.

Таким образом, смысловые версии, репрезентирующие модусный аспект предиката события, более частотны и вариативны, чем смысловые версии, представленные в диктумном аспекте. В совокупности они создают субъективную интерпретационно-когнитивную модель события «авария теплохода „Булгария“» как события-катастрофы и трагедии. При этом вариативность интерпретации события можно охарактеризовать как одностороннюю, детерминированную его облигаторными признаками. Вариативность предиката вербального события в исследованном дискурсе прессы демонстрирует функционирование интерпретационного поля, которое состоит из пучка смысловых версий, имеющих модусно-диктумный характер.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Беляевская Е. Г. Медийный дискурс: когнитивные модели интерпретации события (на материале английского языка) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 3. С. 6.

² Там же. С. 6.

³ Ким Л. Г. Вариативно-интерпретационное функционирование текста: монография / науч. ред. Н. Д. Голев. Кемеровский государственный университет, 2012. С. 240.

⁴ Там же. С. 75.

⁵ Словарь русского языка в 4-х томах [Электронный ресурс] // Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор» (ФЭБ). [М.,] 2005. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/Oencyc.htm> (дата обращения: 23.02.2016).

Mokhireva S. V.

Kemerovo State University, Russia

INTERPRETATION OF AN EVENT OF REALITY IN THE MEDIA TEXT: ASPECTS OF DICTUM AND MODE

The article is devoted to the study of the mechanism of interpretation of an event of reality in the media text, its representation in the aspects of dictum and mode. It is supposed that representation of an event in a media discourse follows certain interpretative and cognitive model, consisting of a number of semantic versions. Each of these versions is represented in the aspects of dictum and mode, forming the polyphonic image of an event of reality, determined by certain factors.

Keywords: media text; event; interpretation; semantic version; aspect of dictum and mode; interpretative and cognitive model.

Мухина Ирина Константиновна

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

golst@e1.ru

ОППОЗИТИВНЫЕ КОНЦЕПТЫ «БОЛЬШОЙ» — «МАЛЕНЬКИЙ»: ОБЩИЕ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ КОГНИТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ

В статье определены когнитивные признаки оппозитивных концептов «Большой» — «Маленький», которые отражены в сознании также оппозитивно и в совокупности отражают представления о различных существенных аспектах конкретизации формы и размера. Выявлено, что русское национальное сознание характеризуется противоречивостью и склонностью к оппозитивному осмыслению большого и маленького в непременном сопоставлении этих величин.

Ключевые слова: концептуализация, оппозитивные концепты, когнитивные признаки.

Русское национальное сознание характеризуется противоречивостью и склонностью к оппозитивному осмыслению действительности. Данное свойство мышления находит отражение в существовании паремий с различной аксиологической направленностью, а также в существовании оппозитивных концептов, например, «Верх» — «Низ», «Умный» — «Дурак», «Горячий» — «Холодный» др. Очевидно, что оппозитивные концепты можно обнаружить в различных денотативно-идеографических сферах. В связи с этим интересным представляется проследить то, как когнитивные признаки подвергаются осмыслению в сопоставлении, и выявить, какие когнитивные признаки являются для данных концептов общими, а какие дифференцированными. При этом ментальная сущность оппозитивных концептов моделировалась по определенной схеме, предложенной Л. Г. Бабенко¹.

Словарные определения прилагательных *большой* и *маленький*, составляющие ядерную зону концепта, фокусируются вокруг соотношения со средней нормой размера и объема, свойственного ряду однородных предметов: *большой* — *Превышающий средний*, свойственный ряду однородных предметов размер, объем; *маленький* — *Не очень большой, ниже среднего*, свойственный ряду однородных предметов, размера, объема.

В приядерной зоне концепта происходит конкретизация параметров, по которым предмет может превышать размер или иметь маленький, ниже среднего уровня размер (протяженность в каком-либо измерении).

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 16-06-00340
«Отношения противоположности в словаре и дискурсе: лексикографический, когнитивно-дискурсивный и лингвокультурологический аспекты»; the work was supported by Act 211 Government of the Russian Federation, contract № 02.A03.21.0006; работа выполнена при финансовой поддержке постановления № 211 Правительства Российской Федерации, контракт № 02.A03.21.0006

Эти параметры совпадают для больших и маленьких предметов — длина, ширина, высота, толщина, вес, объем, занимаемая площадь.

Большими/маленькими по размеру могут быть различные объекты: живые существа (люди и животные), конкретные предметы, сооружения, природные объекты, пространство (поле, площадь, улица и т. п.), населенный пункт, текст и др. При этом объект сравнивается со стандартом для данного класса объектов (со средним размером объектов, однотипных с данным) или с размерами человека. Эталонные представления о большом и маленьком различаются: эталоном предмета (живого существа) большого размера считается *баобаб*, *слон*, а эталоном предмета маленького, небольшого размера считается *капля*, *крошка*, *песчинка*, *горстка* чего-либо и др. Не очень большим, *ниже среднего*, могут быть совокупности большого количества небольших по размеру объектов (*цветочки*, *буквы* и т. п.), исчислимых или неисчислимых (*песок*, *снежинки*, *бисер* и т. п.).

Объект обычно воспринимается зрителю как большой/маленький, если хотя бы два его измерения (например, длина и ширина) больше/меньше нормы. Большой предмет занимает определенное по площади и объему место в пространстве, может заполнять значительную площадь и иметь превышающие средний или ниже среднего уровня внутренние размеры; маленький предмет занимает немного места в пространстве, вмещает мелкие и малые части².

Концепты «Большой» — «Маленький» имеют развитую зону совмещенных когнитивных признаков, в которой содержится указание на специальные приборы, которые используются для измерения размера, массы чего-либо, это линейка, рулетка, теодолит, нивелир, весы и др. Единицами такого измерения являются килограмм (кг), миллиметр (мм), сантиметр (см), метр (м), квадратный метр (м²), кубический метр (м³) и т. п.

Для многих видов объектов, существующих в мире, имеются определенные параметрические стандарты и нормальный размер, однако не существует единой нормы размера. Нормативные признаки, позволяющие определить объект как большой/маленький, зависят от конкретной ситуации. Ср.: *Коза на горе выше коровы в поле; И большой бадью реки не вычерпать; Велико, да болото; мала, да нивка — И маленькая рыбка лучше большого таракана.*

Интересно, что качество *маленький* в отличие от признака *большой* имеет определенный диапазон: предмет может быть намного и ненамного ниже среднего уровня по объему, величине, размерам, что приводит к различию понятий *маленький* (*маленькая сумка*) и *небольшой* (ср.: *небольшая сумка*). Как маленький может характеризоваться объект, который по каким-либо причинам (так как на него смотрят издали или с большой высоты и т. п.) кажется гораздо меньшим, чем он есть на са-

мом деле (*маленький поезд*). Совокупности однотипных объектов или определенный класс объектов (*снежинки, родинки, буквы, камешки и др.*) обычно свободно умещаются в ладони (*обломки, осколки*), их размеры намного меньше средних размеров объектов того же класса.

Величину объекта, как и другие его внешние характеристики (форму, цвет, материал, из которого он сделан), обычно можно определить зрительно и на ощупь. Человек с раннего детства умеет судить о реальной величине предметов. Несмотря на то что внешние характеристики одного и того же объекта видятся человеку разными в различное время и с разных точек наблюдения, в человеческом сознании почти за каждым объектом закреплено представление о его постоянных размерах. На то, как человек описывает величину объектов, влияют не только физические и психологические законы восприятия, но и его знания о мире, в частности, о функциональном использовании наблюдаемых объектов.

Объект можно изменить с помощью специальных приспособлений, увеличив / уменьшив его в размерах, изменив его параметры длины, высоты и ширины: например, сделать длинным, длиннее путем добавления какого-либо дополнительного отрезка, какой-либо части или растягивая объект в длину или укоротив его в длину на некоторый отрезок, убирая некоторую часть. Живые организмы могут вырасти. С одной стороны, объект может увеличиться, стать выпуклым под воздействием температуры, влаги, давления воздуха, а также от чего-либо положенного или проникшего внутрь, от избытка предметов, помещенных куда-либо. Такой процесс может происходить с предметами, обладающими особыми физическими характеристиками: способными растягиваться, деформироваться и т. п., что может в результате приводить к повреждению самого предмета. С другой стороны, объект может уменьшиться в размерах, например, теряя влагу, высыхая.

Зона переносных смыслов данных концептов, которую составляют когнитивные признаки, репрезентирующие ассоциативно-образное со-вмещение фактов, событий, явлений действительности, не очень развита, но включает в себя яркие и запоминающиеся ассоциации, обладающие несомненной национально-культурной спецификой. Так, предмет, отличающийся *очень большими размерами*, может сравниваться с фантастическим — обычно страшным или огромных размеров — сказочным существом (*чудовищный арбуз, чудовищных размеров камень*) или упоминается природным объектам (*огромный как небо (море, океан, скала)*). *Маленький предмет* сравнивается с предметом, предназначенным для игры (*игрушечные буквы*), чрезвычайно маленький предмет — с маленькой частицей какой-либо жидкости, принявшей округлую форму (*капельный размер*), а также с объектами, видимыми только в микроскоп (*микроскопический кусочек марли, микроскопическая вещь*). Человек очень маленького роста сравнивается с ребенком (*малышка, малютка*),

так же как и предмет небольшого размера (*книжка-малышка*). Очень мелкий, округлый и ровный почерк уподобляется мелким цветным шарикам из стекла, реже металла со сквозным отверстием (*бисерный почерк*). Уменьшение размера, веса чего-либо ассоциируется с отбрасыванием некоторой части (*сбрасывать/бросить, скидывать/скинуть вес*). Как видим, признак *маленький* вызывает в сознании русского человека большее количество ассоциативно-образных когнитивных признаков.

В связи с тем что концепты «*Большой*» — «*Маленький*» маркируют достаточно абстрактные когнитивные сущности, с ними связано немного культурологических смыслов. Существуют образцы самых крупных предметов в ряду других, что также характеризует их как символические (*«Царь-колокол», «Царь-пушка»; статуя «Родина-мать» на мемориале «Мамаев курган»*). Представления о *большом* размере кого-, чего-либо обычно связывается с кем-, чем-либо исключительным, уникальным, выдающимся (*Большой Кремлевский дворец, Большой театр*). Большие размеры России, ее необъятные и неоглядные просторы соотносятся с широтой русской души и с силой русского характера. Представления о *маленьком* размере кого-, чего-либо обычно связаны с чем-либо уникальным, создание чего обусловлено стремлением изготовить мастерски что-либо крохотное (городок в табакерке; матрешки в матрешке; герой сказки Н. Лескова *«Левша»* подковал блоху и т. п.).

Спецификой данных концептов является то, что когнитивные признаки, выражющие представления о субъективно-модальных и оценочных смыслах и составляющие дальнейшую периферию ментальной сущности концептов, представлены достаточно широко и представлены в сознании в сопоставлении.

Обычно человек высокого роста и крупного телосложения оценивается положительно (*Большому — большая дорога; Большому кораблю — большое плаванье*), однако и потребности у него больше (*Большому больше и надобно*). При этом большой (предмет, человек) обычно противопоставляется маленькому (*Большая рыба маленькую целиком глотает; Большому простор, малому теснота*), причем подчеркивается, что маленький объект может со временем стать большим (*Из малого выходит великое; От малого большое зарождается; Из многих малых выходит одно большое*), а также иметь самостоятельное значение (*Маленькая добычка лучше большого наклада; Мал сокол, да на руке носить; велик верблюд, да воду возить; Не видно пылинки, а глаза выедает*).

Объект, превышающий средний, свойственный ряду однородных предметов размер, объем, может иметь большее значение для человека, воспринимающего его, и оцениваться обычно положительно (*Велик сапог — на ноге живет; мал сапог — под лавкой лежит; Горшок на всю семью большой; Из большой посуды не выльется, а из малой проплещешь*), но иногда стремление к большому противоречит реальному поло-

жения вещей (Горшок большой, а места немного; Вырос репей, да черт ему рад!).

Большой предмет иногда может восприниматься как чрезмерный, неудобный и т. п., а человек высокого роста и крупного телосложения представляется ленивым (*Велик телом, да мал делом*), глупым (*Велика Федора, да дура, а Иван мал, да удал; Великонек, да плохонек, а маленек, да умненек; Голова, как у вола, а все, виши, мала*), невежественным (*И велик, да дик, и мал, да удал*), неповоротливым (*Малый вор бежит, большой лежит*), слабым (*Велик жердяй, да жидок; мал коротыш, да крепыш*) и т. п., в таком случае такой предмет (человек) оцениваются отрицательно, поскольку важен не столько размер предмета, сколько его качество: *В большом дому чего не хватишься, того (всего) нет; Велик верблюд, да воду возят; мал соболь, да на голове носят; Велик язык у коровы, не дает говорить; Велико прясло, да об огород им хрястать*.

Скромные размеры предмета, живого существа вызывают умиление, снисхождение, иногда пренебрежение (*Большой меньшого не дожидается; Большая рыба маленькую целиком глотает; Из большого выкроишь, а из малого зубами не натянем*). Иногда человек небольшого роста, худой и т. п. по сравнению с человеком высокого роста и крупного телосложения оценивается как более ловкий (*Малый вор бежит, большой лежит*), способный, удачливый (*И велик, да дик, и мал, да удал; Мал, да удал*), сильный (*Велик жердяй, да жидок; мал коротыш, да крепыш*), а маленький предмет по сравнению с большим осознается и оценивается как более ценный (*Велик верблюд, да воду возят; мал соболь, да на голове носят; Мал золотник, да дорог; велик пень, да дупляст; Не велик, да тухо набит*), функционально значимый (*Мал горшок, да мясо варит; Не долга оглобля, а до Москвы достает; Не широк поток, а держит*), поскольку важен не столько размер предмета, сколько его качество.

Маленький по размерам предмет или человек приобретает особое значение в ситуации отсутствия каких-либо предметов, лиц и т. п. (*Все лучшие того, как нет ничего (хоть и мало); Невелика синичка да та же птичка; Кулик не велик, а все-таки птичка*) или в ряду ничтожно малых предметов (*И малое не мало, коли столько и есть (коли большие нет)*). Положительно оцениваются предметы, имеющие небольшие размеры и эстетически ценные (*изящный, компактный, миниатюрный*). Характеристика *мелкий* может выражать отрицательную утилитарную оценку (*мелкий картофель, мелкое зерно*). Иногда и большое, и маленькое рассматривается как равноценные сущности (*Велика птица журавица, да мала птичка перепеличка*).

Таким образом, когнитивные признаки оппозитивных концептов «Большой» — «Маленький» отражены в сознании также оппозитивно (*Маленький мал, большой велик, а средний бы и в ряд, да негде его*

взять) и в совокупности отражают представления о различных существенных аспектах конкретизации формы и размера в непременном со-поставлении этих величин.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бабенко Л. Г. Предисловие // Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации (на материале лексики, фразеологии и паремиологии): проспект слова-ря / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2010. С. 3–20.

² Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под ред. Ю. Д. Апреся-на. Справочное издание. 2-е изд., испр. и доп. М.: Школа «Языки славянской культуры», 2003. 1488 с.

Mukhina I. K.

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

CONTRARY CONCEPTS “BIG” — “SMALL”: GENERAL AND DIFFERENTIAL COGNITIVE SIGNS

The article explores cognitive signs of contrary concepts ‘Big’ and ‘Small’, which are also also contrary reflected in mind, expressing ideas of various essential aspects of form and size concrezing. The author argues that Russian national consciousness is characterized by discrepancy and tendency to oppose ‘big’ and ‘small’ in indispensable comparison of these values.

Keywords: conceptualization; contrary concepts; cognitive signs.

Немирова Наталья Владимировна

*Сыктывкарский государственный университет
имени Питирима Сорокина, Россия*

nvnemirova@yandex.ru

ПРЕЦЕДЕНТНОЕ ИМЯ «НАПОЛЕОН» В ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассмотрены особенности объективации прецедентного имени (ПИ) *Наполеон* в газетном дискурсе; через призму смысловых моделей связи и способов репрезентации ПИ проанализирована роль ПИ в формировании мифа о Наполеоне в сознании носителей русского языка.

Ключевые слова: прецедентное имя, миф, газетный дискурс, модели смысловой связи, способы репрезентации, символ.

Прецедентные имена (ПИ) — это собственные имена широко известных исторических лиц, политических деятелей, писателей, персонажей мифов и художественной литературы, употребленные в новом для них контексте. ПИ — это культурные вербальные знаки.

Существуют три способа репрезентации ПИ: 1) первичный, «натуралистический способ», при котором ПИ выступает как единичное собственное имя, идентифицирующее человека; 2) «вторичный способ» — это имена созданных на основании прототипов образов в произведениях искусства; 3) семиотический способ — преобразования семантической структуры источника ПИ, использование его в новом контексте, с новым содержанием, т. е. в преобразованном виде, — выделенные на основании типологии прецедентных текстов Ю. Н. Кацурова, который проанализировал приведенные выше три способа «существования и обращения прецедентных текстов»¹.

Прецедентные феномены, в том числе и ПИ, как языковые знаки относятся к классу дескрипторов, т. е. таких знаков, которые характеризуют предмет «по некоторым из его признаков» и могут «употребляться в языке (речи) вместо имени этого предмета»². М. В. Лебедев подчеркивает, что «успешность такого употребления выступает показателем релевантности тех параметров, по которым произведена дескрипция». Ученый отмечает, что «вместо имени «Наполеон» можно употребить дескрипцию «побежденный при Ватерлоо»³. Как нам представляется, ПИ «Наполеон» также может квалифицироваться как дескриптор, так как, несмотря на то что ПИ формально употребляется как простой знак (например, с СКП ‘побежденный’), имплицитно реализуется дескрипция ‘такой, как Наполеон в определенной ситуации (в битве при Ватерлоо)’⁴.

В процессе функционирования ПИ происходит мифологизация ПИ. Миф в политическом дискурсе, по мнению Е. И. Шейгал, — это «принимаемые на веру стереотипы массового сознания», «способ интерпретации актуальных явлений, вызывающих интерес или беспокойство»,

«смыслонесущая реальность, неизмеримо более сильная, нежели реальность как таковая»⁵. Е. А. Нахимова подчеркивает, что «прецедентные имена... часто можно охарактеризовать как репрезентанты мифологем»⁶.

ПИ *Наполеон* можно квалифицировать как репрезентант мифологемы — структуры, вокруг которой сформировался миф о Наполеоне. По типологии мифологем, предложенной Е. И. Шейгал⁷, миф о Наполеоне, по характеру референции, относится к героическим мифам; по «характеру политического субъекта-мифоносителя» — к универсальным; с аксиологической точки зрения часть мифа можно квалифицировать как миф-идиллию, часть — как и миф-кошмар. Е. А. Нахимова, рассматривая «смысловое варьирование прецедентного имени Наполеон Бонапарт в современной российской массовой коммуникации», отмечает, что «чаще всего наблюдается профилирование социальных характеристик: Наполеон выступает как талантливый военачальник и выдающийся социальный реформатор. Отметим, что во многих контекстах преобладает негативная окраска, связанная с представлением Наполеона Бонапарта как завоевателя, спалившего Москву, потерпевшего поражения в самых главных сражениях и умершего в ссылке на далеком острове»⁸. Таким образом, миф, формируемый в газетном дискурсе, отражает различные способы репрезентации ПИ *Наполеон*: с одной стороны — употреблении собственного имени *Наполеон* идентифицирует историческую личность, с другой — служит основой для формирования его семиотического переосмыслиния.

В газетном дискурсе ПИ *Наполеон* включается в различные модели смысловой связи (МСС). Часть МСС являются метафорическими моделями, которые традиционно, «под влиянием классической монографии Дж. Лакоффа и М. Джонсона»⁹ «включают два компонента: сферу-источник» и сферу-мишень¹⁰.

1. МСС «ПИ → ‘политическая деятельность исторической личности’» используется, как правило в публикациях, посвященных жизни и деятельности, например: «Ошибки, просчёты, катастрофы и явные преступления против собственного народа — так при желании можно изобразить биографию Наполеона. Всё это будет правдой. Но убедит немногих. Потому что единственное, в чём он по-настоящему преуспел, — это создание мифа о себе, великом, любимом и почти непогрешимом»¹¹.

2. МСС «ПИ¹ (сфера-источник) → ПИ² «Наполеон» (сфера-мишень)» реализуется в публицистических контекстах, в которых Наполеон уподобляется выдающимся полководцам мира, причем, как подчеркивают авторы публикаций, эти мифы Наполеон создавал о себе сам: «Скажем, будучи в Египте, Наполеон изъявил желание провести ночь в пирамиде Хеопса — по слухам, подобное совершил некогда сам Александр Македонский... Так, когда Наполеон понял, что начинает лысеть, он специально стал коротко стричься... Эту слабость он обратил в силу, постоянно

яинно напоминая, что лысым был, например, Цезарь. И достиг успеха: „Французы любят величие во всём, в том числе и во внешнем облике“. Действительно, очень скоро его стали сравнивать с Цезарем»¹². Сфера-источник — ПИ *Александр Македонский* — имя великого полководца, создателя мировой державы А. Македонского (356–323 до н. э.)¹³, ПИ *Цезарь* — имя древнеримского государственного и политического деятеля, полководца, писателя Гая Юлия Цезаря (100 — 44 до н. э.)¹⁴; сфера-мишень — ПИ *Наполеон*.

3. МСС «ПИ → ‘взаимоотношение с историческими личностями’» представлена, например, в следующем контексте: «Так, встретившись с Гёте, Наполеон произнёс: „Вот великий человек!“ И наградил поэта орденом Почётного легиона. Разумеется, тот стал одним из самых пылких его сторонников и защитников»¹⁵.

4. МСС «ПИ → ‘убеждения исторической личности’» отражена, например, в следующем контексте: «Иногда говорят, что на закате жизни Наполеон лукавил. Как пример приводят его утверждение: „Чем больше я живу, тем более убеждаюсь в невозможности создать что-либо прочное с помощью грубой силы“. Дескать, вот как поёт тот, кто создал свою империю штыками и пушками. Но империя пала. А образ „величайшего человека“ остался. Именно по той причине, что при его создании „грубой силе“ не было места. Наполеон и здесь оказался прав. Похоже, уже навсегда»¹⁶.

5. МСС — метонимическая модель — «ПИ → ‘армия под предводительством исторической личности’» представлена, например, в следующем контексте: «Победа над Наполеоном, подчинившим себе почти всю континентальную Европу, расценивалась как доказательство великого предназначения России, ее миссии: указывать путь другим странам или, по меньшей мере, претендовать на статус особой цивилизации»¹⁷.

6. МСС — метонимическая модель — «ПИ → ‘цитаты из трудов исторической личности’» объективирована, например, в следующем контексте: «Так, свою первую рукопись, „О Корсике“, Наполеон предпочёл подзабыть. Особенno вот это: „Всякий народ имеет право восставать против своих монархов и устраивать революции“. Зато часто цитировался его труд „Рассуждение о счастье“, где говорилось о пользе труда и вреде роскоши: „Почему у бездельника есть всё, а у труженика — ничего?“ На простых людей это действовало»¹⁸.

7. МСС «ПИ → ‘творческая интерпретация жизненного пути исторической личности’» представлена, например, в следующем контексте: «В романе «Преступление и наказание» Фёдора Достоевского главный герой Родион Раскольников тщится разгадать тайну Наполеона: „...делает резню в Париже, забывает армию в Египте, тратит полмиллиона людей в московском походе... и ему же, по смерти, ставят кумиры...“ Действительно, как и почему такое может произойти?»¹⁹.

8. МСС «ПИ — ‘политическое завещание исторической личности’», транслирующая первичный способ репрезентации ПИ, представлена, например, в статье К. Кудряшова, который воспроизводит слова Наполеона: «Настанет день, когда история скажет, чем была Франция, когда я взошёл на престол, и чем стала она, когда я предписал свои законы Европе. Моя истинная слава не в том, что я выиграл 40 сражений. То, что останется в веках, — мой Гражданский кодекс»²⁰.

9. МСС «ПИ¹ *Наполеон* (сфера-источник) → ПИ² (сфера-мишень)» реализована, например, в следующем контексте: «Обама совершенно не Наполеон, автор этих строк совершенно не Кутузов, но некоторые наши партнеры еще очень сильны, и мы только в самом начале пути»²¹. Сфера-источник — ПИ *Наполеон*; сфера-мишень — ПИ *Обама*. Символический когнитивный признак (СКП) ‘великий полководец’ ПИ *Наполеон* в контексте отрицательного сравнения приобретает противоположный смысл, суть его становится ясна в контексте воспроизведенной автором публикации прецедентной ситуации: «Осенью 1812 года, когда французы уже оставили Москву, некий офицер в присутствии Кутузова потроллил Бонапарта. Кутузов резко осадил офицера: „Молодой человек, кто позволил тебе так отзываться о величайшем полководце?“»²².

10. МСС «ПИ — ‘часть прецедентного высказывания’», объективирована, например, в следующем контексте: «Вот тут-то и таится главная угроза. К объединению, к компромиссам мы не приучены. И врачи, разумеется, тоже. У каждого свои амбиции, каждый сам себе Пирогов и Павлов, „мы все глядим в Наполеоны“»²³. Источником ПВ является цитата из романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: «Мы почитаем всех нулями, А единицами себя. Мы все глядим в Наполеоны; Двуногих тварей миллионы Для нас орудие одно; Нам чувство дико и смешно»²⁴. По справедливому замечанию Ю. М. Лотмана, в контексте романа А. С. Пушкина ПИ *Наполеон* становится символом «всеевропейского эгоизма», «политического аморализма», «честолюбия, деспотизма»²⁵, однако очевидно, что преобладающей в семантико-когнитивной структуре данного ПИ является СКП ‘честолюбие’. Честолюбие в качестве характеристики субъекта является причиной всех других отрицательных качеств этой личности, обладавшей, несмотря на это, особым обаянием. Показательным в этом плане является цитируемое Лотманом замечание Вяземского: «Наполеон приучил людей к исполнинским явлениям, к решительным и всеразрешающим последствиям»²⁶.

Символическое употребление ПИ определяется принципом, сформулированным А. Ф. Лосевым: «символ отличается от реалистического образа тем, что он не просто отражает действительность, а еще является ее порождающим принципом»²⁷, смысл которого заключается в том, что художественное произведение в целом должно содержать «указание на некоторого рода инородную перспективу, на бесконечный ряд всевоз-

можных своих перевоплощений»²⁸. Назвав подобные символы «символами второй степени», А. Ф. Лосев подчеркивает то, что они несут с собой «не чисто художественные функции художественного произведения, но и его соотнесенность с другими предметами»²⁹. Приведенные выше примеры с различными символическими когнитивными признаками ПИ *Наполеон* подтверждают потенциальную возможность бесконечного ряда СКП данного ПИ в зависимости от актуализации каких-либо определенных черт обозначаемой данным ПИ исторической личности.

Таким образом, различные модели смысловой связи отражают сформированный в сознании носителей русского языка миф об исторической личности, его структурировании, в центре которого находится мифологизированное ПИ, имеющее различные способы презентации: первичный, вторичный, семиотический. Первый способ объективации ПИ используется в многочисленных публикациях, посвященных победам и поражениям Наполеона Бонапарта, произведенным им преобразованиям государства, его личной жизни, — именно этот способ презентации ПИ лежит в основе сформированного мифа о Наполеоне, который транслируется, уточняется и преобразуется в произведениях искусства, в которых воссоздается образ Наполеона, ПИ которого демонстрирует вторичный способ его объективации; семиотическое использование ПИ характеризуется разнообразными символическими когнитивными признаками.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Карапулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: КомКнига, 2006. С. 217.

² Лебедев М. В. Стабильность языкового значения. М., 1998. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.philosophy.ru/texts/stability.html> (дата обращения 14 октября 2015 г.)

³ Там же.

⁴ Немирова Н. В. Прецедентные феномены как репрезентанты концептов в русской языковой картине мира // Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. № 4. С. 31.

⁵ Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М.: ИТДГК «Гноэзис», 2004. С. 133.

⁶ Нахимова Е. А. Прецедентные онимы в современной российской массовой коммуникации: теория и методика когнитивно-дискурсивного исследования. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011. С. 157.

⁷ Шейгал Е. И. Указ. соч. С. 145–148.

⁸ Нахимова Е. А., Постникова А. А. Наполеоновская эпоха в коммуникативной памяти России и Франции. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. С. 47.

⁹ Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Язык и моделирование социального взаимодействия. М.: Прогресс, 1987. С. 126–170.

¹⁰ Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. С. 74.

¹¹ Кудряшов К. Сила культа. Империя Наполеона пала, но его обаяние никуда не делось // Аргументы и факты. 2016. № 18.

¹² Там же.

¹³ Александр Македонский // Большой энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/51186> [Дата обращения: 30.05.2016].

¹⁴ Цезарь Гай Юлий // Большой энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/177950> [Дата обращения: 30.05.2016].

¹⁵ Кудряшов К. Указ. соч.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Гудков Л. Россияне разлюбили Европу // Новая газета. 2015. № 134.

¹⁸ Кудряшов К. Указ. соч.

¹⁹ Там же.

²⁰ Там же.

²¹ Соколов М. «Я не готов Вас принять» // Известия. 2015. 04. 11.

²² Там же.

²³ Горбачева А. Съездом врачей медицину не вылечить // Независимая газета. 2012.

09.10.

²⁴ Пушкин А. С. Золотой дом. М.: Имидж, 1993. С. 147.

²⁵ Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин», Комментарий. Л.: Просвещение, 1980. С. 193.

²⁶ Там же.

²⁷ Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1976. С. 162.

²⁸ Там же. С. 145.

²⁹ Там же.

Nemirova N. V.

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Russia

PRECEDENT NAME “NAPOLEON” IN THE NEWSPAPER DISCOURSE

The article considers the peculiarities of objectification of precedent name (PN) “Napoleon” in the newspaper discourse, analyzing the role of PN in the formation of the myth of Napoleon in the minds of native Russian speakers through the prism of conceptual models of communication and modes of PN representation.

Keywords: precedent name; myth; newspaper discourse; semantic models of communication; ways of representation; symbol.

Нефляшева Индира Аминовна

АРОО Ассоциация лингвистов-экспертов «Аргумент», Россия

argumentum@list.ru

ИНТЕРНЕТ-ФЕНОМЕН «НОВОЙ ГРАМОТНОСТИ» В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ПОСТМОДЕРНИЗМА

В статье анализируется явление «новой грамотности» — пристальное внимание к правильности речи в интернет-коммуникации. Показано, что активное распространение демотиваторов реализует принцип корректирующей иронии постмодернистского дискурса. Доказывается, что интернет-феномен «новой грамотности» есть симуляция реальной грамотности, разновидность языковых игр, балансирующих на грани взаимодействия человека и языка.

Ключевые слова: постмодернизм, ирония, грамотность, языковая игра.

Пристальное внимание к современному состоянию грамотности, нормативности речи как отражению социокультурной ситуации в целом позволяет выделить взаимоисключающие тенденции, которые, как известно из теории синергетики, являются источником развития любой неравновесной среды, какой является язык (речь).

С одной стороны, грамотность принесена в жертву выразительности и языковой игре. Так, понятие эрратива введено в научный оборот Г. Ч. Гусейновым как обозначение лексем с сознательным искажением литературной нормы. «Эрративы легко распознаются в тексте, если они построены как нарушение норм правописания (например, «аффтар» вместо «автор», «красавчег» вместо «красавчик», «превед» вместо «привет» и т. п.)»¹. Получив импульс развития в «олбанском языке», который к настоящему времени уже утратил свою актуальность, нарочитое нарушение орфографии превратилось даже в прием производства новых слов.

Захадите, гости дорогие, на космическую кухню // Заха Хадид выиграла все возможные ... премии, но мечтать не перестала. Ее новое детище — сенсорно-активная кухня (Elle, декабрь 2006, С. 271).

Клэпотомания // В Россию не приехал Эрик Клэpton — он думал нами завершить турне (Огонек, 2006, № 32).

И альтист может проGRЭММеть // О присуждении «Грэмми» Башмет узнал в Токио (Новая газета, 14–17 февраля 2008).

ПЕЖОнские замашки // Вот для таких убежденных поклонников трехобъемного кузова автопроизводители и «выращивают» багажник моделям, у которых его отродясь не было: вспомнить хотя бы Peugeot 206 Sedan или четырехдверный 307-й, предназначенный для рынка КНР (Итоги, 2010, № 5).

Шакирующая // Лучший способ преодолеть кризис среднего возраста — заняться своей карьерой. В [альбоме] демонстрируется амбициозное начало Шакиры-композитора (Glamour, декабрь 2010).

Еще одна ось напряжения, связанная уже не с сознательным, а с не-преднамеренным нарушением языковых и речевых норм, — это противоречие между грамотностью и коммуникацией, отмеченное в ряде

статьей и публичных выступлений проф. М. А. Кронгауза². Появление Интернета как новой речевой формации привело к тому, что человек преодолел воспитанный школой стыд сделать ошибку и начал общаться так, как ему позволяет его уровень языковой культуры: «... коммуникация победила язык как набор жестких правил. Если для коммуникации я неизбежно должен нарушать правила, то я буду их нарушать».

С другой стороны, пройдя через этап намеренного игрового отрицания норм орфографии и пунктуации, асимметрия нормы и коммуникации в сетевом общении привела к явлению «новой грамотности» — пристальному вниманию к правильности речи: от «граммар-наци» до вышедшей «в реал» тайной орфографической полиции, от популярной ежегодной акции «Тотальный диктант» и проекта «Русский язык в котах» до насыщения социальных сетей демотиваторами и фотожабами, представляющими собой новый вид языкового анекдота.

Орфо-демотиваторы обыгрывают типичные ошибки — ударение в слове «звонит», правописание глаголов *—ться* и *—тся*, неправильное употребление пар *одеть*/*надеть*, *класть*/*положить* (рис. 1–4)



Рис. 1



Рис. 2

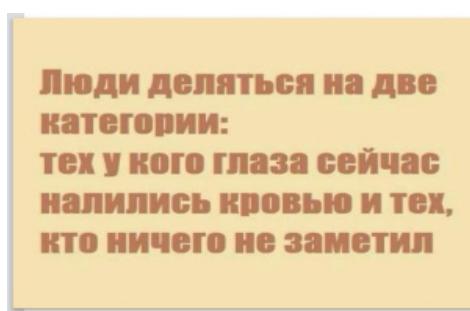


Рис. 3



Рис. 4

Орфо-демотиваторы выполняют важную нормирующую функцию, напоминая интернет-сообществу то или иное правило. Немаловажная составляющая их когнитивного содержания — демонстрация собственного «высокого» уровня языковой компетенции («уж

я-то эти правила знаю», реализуемая, например, употреблением лингвистических терминов (рис. 5–6) или через описание коммуникативной ситуации, в которой главный герой грамотной речью ставит на место своего оппонента (рис. 7–8).

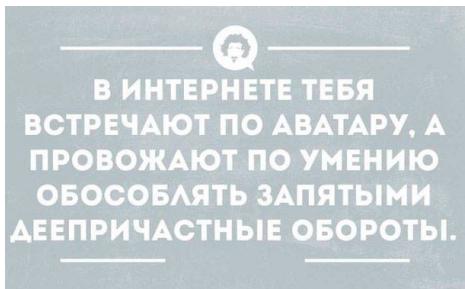


Рис. 5



Рис. 6



Рис. 7

Помню, подошёл знакомый с сумкой Луи Виттон и сказал:
«Эта сумка стоит больше, чем всё, что на тебе одето».
А я ему такая: «Надето».

Рис. 8

И даже принятное в троллинге апеллирование к грамотности, когда других аргументов в доказательстве своей правоты нет, стало предметом обыгрывания в орфо-демотиваторе (рис. 9).



Рис. 9

Отдельная группа демотиваторов связана с подчеркиванием самобытности русского языка, контрастированием русского vs. иностранного (рис. 10–13).

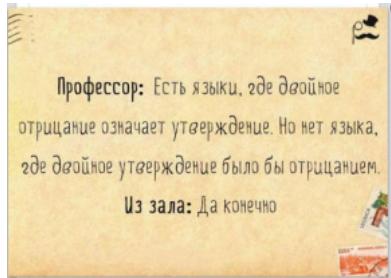


Рис. 10

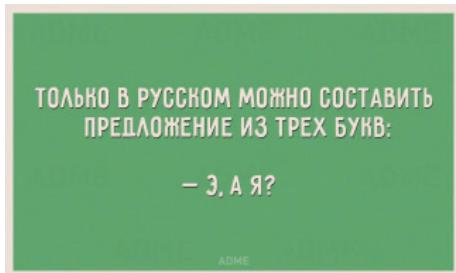


Рис. 11

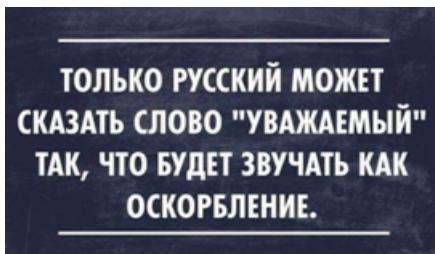


Рис. 12

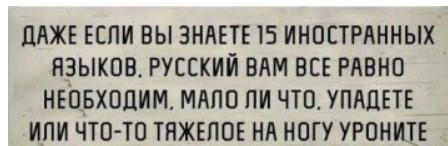


Рис. 13

Таким образом, активное распространение орфо-демотиваторов связано не только с подтруниванием над людьми неграмотными, но и с одновременным повышением собственного статуса и в некоторых случаях — статуса своего родного языка.

Константа ироничной составляющей явлений «новой грамотности» позволяет говорить о реализации принципа корректирующей иронии постмодернистского дискурса.

Постмодернизм с его утверждением о том, что «ничего не существует вне текста» (Ж. Деррида) и переносом акцента с автора на читателя текста придает иронии конституирующее значение: «с одной стороны, она есть высмеивание и в этом отношении профанация некой реальности, основанная на сомнении в ее истинности... с другой же — ирония есть как бы проба этой реальности на прочность, оставляющая надежду на ее возможность или — при уверенности в обратном — основанная на сожалении как таковом»³.

Ирония дает человеку уникальную позицию свободы от реальности через признание ее несовершенства («хотя я знаю эти правила русской грамматики, посмотрите, некоторые люди этого не знают»). Согласно Аллану Уайлду, ирония является специфической формой коррекции по отношению ко всем проявлениям жизни⁴.

Интернет-феномен «новой грамотности» есть симуляция реальной грамотности: человек, поставивший «лайк» орфо-демотиватору и таким образом способствующий его дальнейшему распространению, может

и дальше делать в своей спонтанной речи все те ошибки, которые вымеиваются. «Новая грамотность» — это разновидность языковых игр, снимающих дистанцию между человеком и человеком, балансирующих на грани взаимодействия человека и языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гусейнов Г. Ч. Неполная коммуникация в блогосфере: эрративы и литуративы [Электронный ресурс] // Архивы форума «Говорим по-русски» [сайт]. URL: <http://speakrus.ru/gg/litervative.htm> (дата обращения 10.05.2016).

² Кронгауз М. А. «Повышенная серьезность — это опасный симптом» [Электронный ресурс] // Медуза [сайт]. URL: <https://meduza.io/feature/2015/06/29/povyshennaya-serieznost-eto-opasnyy-simptom> (дата обращения 10.05.2016).

³ Можейко М. А. Ирония // Постмодернизм. Энциклопедия / Сост. А. А. Грицанов, М. А. Можейко. Минск, 2001. 1040 с. [Электронный ресурс] // Infolio. Электронная библиотека [сайт]. URL: <http://www.infoliolib.info/philos/postmod/index.html> (дата обращения 10.05.2016).

⁴ Ильин И. П. Постмодернизм. Словарь терминов / науч. ред. А. Е. Махов. М.: Интранда, 2001. С. 211.

Nefliashewa I. A.

“An Argument” Association of Expert Linguists, Russia

THE INTERNET PHENOMENON OF THE “NEW LITERACY” IN THE CONTEXT OF POSTMODERNISM THEORY

The paper explores the phenomenon of “new literacy”, i.e. the careful attention to the correctness of speech in Internet communication, and shows that widespread demotivational posters are realizing the principle of correcting irony of postmodern discourse. The author proves that this phenomenon is a simulation of a real literacy, and a kind of language game, balancing on the verge of human and language interaction.

Keywords: postmodernism; irony; literacy; language game.

**Новак Мария Олеговна,
Алтай Бейза**

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия
mariaonovak@gmail.com, komohti_paci@hotmail.com

**СТРУКТУРА И СЕМАНТИКА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ
С СУФФИКСОМ -ОСТЬ В ПРОИЗВЕДЕНИИ А. И. ГЕРЦЕНА
«БЫЛОЕ И ДУМЫ»**

В сообщении анализируются особенности структуры и семантики существительных с суффиксом *-ость* в произведении А. И. Герцена «Былое и думы» на базе Национального корпуса русского языка методом сплошной выборки с привлечением статистического метода. Установлено, что дериваты на *-ость* чрезвычайно частотны. А. И. Герцен использует как архаизмы, так и окказионализмы, а также расширяет сферу употребления ряда терминов, внося вклад в формирование общественно-политического словаря русского языка XIX века.

Ключевые слова: Герцен, суффиксальные существительные, структура, семантика.

В сообщении анализируется употребление производных имен существительных в произведении А. И. Герцена «Былое и думы». Мы продолжаем исследование, первый этап которого был представлен в нашей статье, посвященной производным субстантивам с суффиксом *-ство*¹. Как мы уже отмечали, выбор суффиксальных существительных в качестве объекта анализа диктуется их частотностью «в публицистической прозе, где отвлеченное понятие находится в центре высказывания»². На данном этапе мы расширяем эмпирическую базу исследования, оставляя прежней его концепцию и считая своей целью выяснить соотношение узуального и окказионального в словоупотреблении Герцена, писательского новаторства и следования традициям.

Аналитическое рассмотрение существительных на *-ость* проведено на базе Национального корпуса русского языка (далее НКРЯ), функциональные возможности которого позволяют произвести статистическую и содержательную оценку языкового материала, а также контекстуализировать словоупотребление того или иного автора в истории русского литературного языка. Сплошная выборка существительных с суффиксом *-ость* в рамках пользовательского подкорпуса «Былое и думы» дала 3253 вхождения, то есть случаев употребления словоформ. Эта впечатительная цифра говорит о существенной роли рассматриваемых существительных в языке А. И. Герцена. Как и в случае с рассмотрением производных имен на *-ство* (которые, заметим, значительно уступают по частотности существительным на *-ость*, насчитывая 2648 вхождений), мы отметим основные тенденции словоупотребления в соответствии с поставленной выше целью.

1. Первая значимая тенденция связана с новаторством А. И. Герцена. Оно проявляется в том, что писатель вводит в употребление новые об-

разования либо расширяет семантические возможности уже известных русскому языку образований. Так, обращает на себя внимание употребление Герценом существительных, связанных отношением соотнесенности с формами страдательных причастий настоящего времени: *отвлекаемость* (<отвлекаемый), *истощаемость* (<истощаемый). Среди современников Герцена не было никого, кто также употреблял бы эти слова, как свидетельствуют контекстные выборки в НКРЯ. Статистические графики распределения вхождений по годам³ говорят о том, что эти образования стали активно употребляться лишь с начала XX столетия, причем исключительно в специальной медицинской (а именно — психиатрической) литературе) либо в научно-популярных статьях, например:

В первую группу он относит аментивные и маниакальные состояния, с отвлекаемостью и бессвязностью в мыслях, речах и поступках... [Ю. В. Каннабих. «История психиатрии» (1928)]⁴; То есть одно из отличий женской секуальности от мужской состоит именно в большей отвлекаемости женщин. [А. Гришин. «Дорогая, единственная, любимая» // «Работница» (1989)].

Узус Герцена далек от узкоспециального:

Есть люди, предпочтевающие отъезжать внутренно: кто при помощи сильной фантазии и отвлекаемости от окружающего — на это надобно особое помазание, близкое к гениальности и безумию; Он дивится деньгам и знает их цену и летучесть, в то время как его предшественники по богатству не верили ни в их истощаемость, ни в их достоинство — и потому разорялись [А. И. Герцен. «Былое и думы». Часть восьмая (отрывки) (1865–1868)].

Образование *махровость* употреблялось уже в XVIII веке, но также только в специальном значении — в области ботаники, ср.:

*естьли оплодороженная заводная гвоздика, или матка, сама не будет иметь собственной своей семенной пыли, следовательно, сама себя оплодороживать будет не в состоянии <...>; а только приметна будет ее **махровость**, устройство и проч. [А. Т. Болотов. «Об оплодороживании гвоздик через искусство» (1778–1804)]; Явления **махровости** любопытны еще в том отношении, что они могут быть отчасти вызваны искусственно [К. А. Тимирязев и др. «Жизнь растения» (1878)].*

Это специальное употребление, подразумевающее большое количество лепестков у цветка, продолжает оставаться частотным и в настоящие времена, например:

*Правда, и в этом случае нет гарантии, что сохранятся такие же, как на пакете, окраска цветков и **махровость** [В. Дадыкин. «Как отыскать „золотое“ семечко» // «Наука и жизнь», 2007].*

А. И. Герцен использует данное существительное метафорически, в значении ‘ярко выраженный, достигший высшей степени; проявляющий в самой высшей степени какие-либо отрицательные свойства, черты, особенности’:

*...но тогдашнее римское движение не имело еще того характера политической **махровости**, который особенно развелся после неудач 1848 года [А. И. Герцен. «Былое и думы». Часть пятая. Париж-Италия-Париж (1862–1866)].*

Именно это переносное значение становится актуальным в начале XX века и продолжает оставаться таковым на протяжении долгого времени:

Ведь Розанов, помимо личной своей гениальности, ему одному свойственной махровости, очень характерен, показателен... [З. Н. Гиппус. «Не нравится — нравится» // «Новый корабль», № 4, 1928]; Недаром столь типичны, типичны, можно сказать, до махровости, все гонители Бродского... [Л. К. Чуковская. «Памяти Фриды» (1966–1967)]; Умри он сразу <...> не заголовившись перед всем миром своей глупостью и махровостью, — все бы рыдали по безвременно ушедшему гению... [Александр Чудаков. «Ложится мгла на старые ступени» (1987–2000) // «Знамя», 2000].

Кроме того, по данным НКРЯ, именно с А. И. Герцена начинается употребление таких значимых для общественно-политического и философского языка терминов, как *буржуазность* и *имманентность*. Если в отношении первого с Герценом еще может поспорить Н. Г. Чернышевский (хронологически их контексты почти совпадают — 1862–1865 гг.), то в отношении второго слова Герцен бесспорно является пионером. Впрочем, он употребляет это слово в рамках самоцитирования и высмеивает свой собственный узус как образчик вымученного, перегруженного заимствованиями языка, появившегося на раннем этапе развития русской философии, когда она питалась переводами с немецкого:

...молодые философы приняли, напротив, какой-то условный язык, они не переводили на русское, а перекладывали целиком <...> Я имею право это сказать, потому что, увлеченный тогдашним потоком, я сам писал точно так же <...> Никто в те времена не отрекся бы от подобной фразы: «Конкреметирование абстрактных идей в сфере пластики представляет ту fazу самоиущего духа, в которой он, определяясь для себя, потенцируется из естественной имманентности в гармоническую сферу образного сознания в красоте». Замечательно, что тут русские слова <...> звучат иностраннее латинских [А. И. Герцен. «Былое и думы». Часть четвертая. Москва, Петербург и Новгород (1857)].

Несмотря на критическое отношение автора середины XIX века, термин *имманентность* в XX столетии становится чрезвычайно востребованным в философском, богословском, литературно-критическом дискурсе:

Мы встречаемся здесь снова с автономностью, или <...> имманентностью моральной ценности в этической системе Ницше [С. Л. Франк. «Фридрих Ницше и этика любви к дальнему» (1902)]; ...ибо имманентность возможного фона сознанию отнюдь не есть эстетическое сочетание сознания героя с фоном <...> [М. М. Бахтин. «Автор и герой в эстетической деятельности» (1920–1924)]; Единственность христианства — это «имманентность трансцендентального» и, обратно, «трансцендентность имманентного» [А. Д. Шмеман. «Дневники» (1973–1983)].

2. Вторая заметная тенденция у А. И. Герцена — окказиональное употребление образований на -ость. Среди существительных, не получивших дальнейшего распространения в русском литературном языке, можно назвать *беспременность, двуипостасность, кантириданость*,

освирепелость, прилагаемость, удобовпечатлимость, удобовпечатливельность, удободвижимость. Здесь обращает на себя внимание группа производных с начальным элементом *удобо-*, унаследованным из моделей церковнославянского словообразования (ср. в церковнославянском подкорпусе НКРЯ: *удоборазумеваемый, удобонебрегомый, удоботленный, удобопреложный, удобопреклонный, удобообращательный* и мн. др⁵.), например:

Сбитый канцелярией с моих занятий, я вел беспокойно праздную жизнь; при особенной удобовпечатлимости или, лучше сказать, удободвижимости характера и отсутствии опытности можно было ждать ряд всякого рода столкновений [А. И. Герцен. «Былое и думы». Часть третья. Владимир-на-Клязьме (1853–1856)].

Такое словоупотребление свидетельствует о сохранении значимости церковно-книжного узуса как словообразовательного ресурса для светской публицистики, чрезвычайно насыщенной отвлечеными понятиями.

Явно «церковные» корни имеет и ироническая характеристика *двуипостасность*, созданная по аналогии с богословским термином *триипостасность* ‘наличие трех ипостасей (лиц) в Боге-Троице’ и употребленная в ироническом ключе по отношению к известному ученому Гумбольдту в значении ‘двуличность’:

Его двуипостасность навлекла на него колкое слово. После 1848 король ганноверский, ультраконсерватор и феодал, приехал в Потсдам. На лестнице дворца его встретили разные придворные и Гумбольдт в лирнейном фраке. Злой король остановился и, улыбаясь, сказал ему: «Immer derselbe, immer Republikaner und immer im Vorzimme des Palastes» [А. И. Герцен. «Былое и думы». Часть восьмая (отрывки) (1865–1868)].

Особого комментария требует образование *кантаридность*, соотносимое с прилагательным *кантаридный*, известным НКРЯ лишь в узко-специальном (химическом) значении:

...Cellarium cantaridatum, кантаридный колloidий. Употребляется для смазывания поверхностных ожогов кожи [Л. Е. Бразоль. «Арсенал гомеопатической хирургии. Краткое наставление к гомеопатическому лечению важнейших наружных повреждений» (1904)].

Вместе с тем «Исторический словарь галицизмов русского языка» фиксирует прилагательное *кантаридный* в значении ‘возбуждающе-эротический’ и поясняет также, что из насекомых кантарид (которые называли еще «шпанскими мушками») изготавливали возбуждающее средство⁶. Контекст Герцена не оставляет сомнений в том, что окказионализм *кантаридность* также относится к упомянутой сфере:

Толпа все растет, Ie peuple s'atrise, дурячится от души, из всех сил, с большим комическим талантом в декламации и словах, в выговоре и жестах, но без кантаридности парижских Пьерро, без вульгарной шутки немца, без нашей родной грязи [А. И. Герцен. «Былое и думы». Часть восьмая (отрывки) (1865–1868)].

3. Третья тенденция в употреблении Герценом имен на -ость состоит в том, что некоторые существительные имеют форму, уже устаревшую с точки зрения современного узуса. К ним относятся, например, образования *легость* ‘легкость’ и *противоположность*, употреблявшиеся в XVIII — первой половине XX века, но совершенно вышедшие из употребления в настоящее время:

Петровская метода избаловала нас своей необычайной легостью
[А. И. Герцен. «Русские немцы и немецкие русские» (1859); Много бед могло развититься из такой противоположности вкусов [А. И. Герцен. «Былое и думы». Часть четвертая. Москва, Петербург и Новгород (1857)].

Подводя итоги нашего анализа, отметим, что, с одной стороны, Герцен расширяет сферу употребления ряда терминов, вводит новые слова, которые затем прочно входят в узус русского языка. Некоторые его окказионализмы остаются чисто авторскими. Вместе с тем он отдает дань своему времени, употребляя, как и его современники, некоторые устаревшие с точки зрения современного узуса образования с суффиксом *-ость*.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Алтай Б., Новак М. Семантика и функционирование производных существительных в произведении А. И. Герцена «Былое и думы» // Филология и культура. Philology and Culture. 2016. № 1(43). С. 6–12.

² Там же. С. 7.

³ Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]: URL: <http://ruscorpora.ru/>; Для образования *отвлекаемость*: <http://search2.ruscorpora.ru/plot.xml?smoothing...>; для образования *истощаемость*: <http://search2.ruscorpora.ru/plot.xml?smoothing...>

⁴ Ссылки на источники даны в точном соответствии с НКРЯ.

⁵ Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]: URL: <http://ruscorpora.ru/> <http://search-beta.ruscorpora.ru/search.xml?env...> (всего 84 вхождения).

⁶ Епишкин Н. И. Исторический словарь галлизмов русского языка. М.: Словарное издательство ЭТС, 2010 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ets.ru/pg/r/dict/gall_dict.htm (дата обращения 27.05.2016).

Novak M. O., Altay B.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

STRUCTURE AND SEMANTICS OF NOUNS WITH ‘-ОСТЬ’ SUFFIX IN A. I. HERZEN’S “MY PAST AND THOUGHTS”

The article focuses on structure and semantics of nouns with ‘-ост’ suffix in “My Past and Thoughts” by A. I. Herzen. The analysis has been made on the material of Russian National Corpus, with continuous sampling method and some statistic conclusions involved. It was found out that ‘-ост’-nouns are quite frequent in the text. Herzen uses both archaisms and occasional derivates, and also widens the sphere of some terms usage, making a contribution into political vocabulary of the 19th century Russian language.

Keywords: Herzen; “My Past and Thoughts”; suffix nouns; structure; semantics.

Новикова Татьяна Федоровна

*Белгородский национальный
исследовательский университет, Россия*

TNovikova@bsu.edu.ru

ЛИНГВОРЕГИОНovedение как направление «внешней» лингвистики и интеграционная модель исследования языка и культуры

В статье предлагается решение ряда вопросов, связанных со становлением лингвогорегионоведения как самостоятельной научной и учебной дисциплины, определением ее функций и задач, формированием понятийно-терминологического аппарата, подчеркивается ее роль в процессах инкультурации и социализации молодежи. В работе подчеркнуто, что лингвокультурное своеобразие региональной инфосферы проявляется не только в сохранении диалектных черт в естественной коммуникации населения и специфике топонимикона, но и в особенностях современного функционирования социолектов.

Ключевые слова: «внешняя лингвистика»; лингвокультурология; лингвогорегионоведение; лингвогорионализмы; образование; региональные проекты.

В современной лингвистике, по мнению некоторых филологов, возникла «сложная, противоречивая ситуация с большим количеством активных факторов»¹. Данный период характеризуется поисками интегрирующих идей из различных гносеологических источников. Большой частью они являются внешними по отношению к лингвистике. По заключению Н. Д. Голева, одни из них исходят «сверху» (например, из других наук через их философское осмысление и приданье им статуса методологических принципов), другие «снизу» — из «практического заказа языкоznанию». Первое направление способствует формированию новых методологий исследований, второе («практический заказ») открывает новые предметные области в лингвистике, дает толчок методическим инновациям. И то и другое становится источником важных гипотез, приводящих к формированию актуальных и эффективных направлений: например, «на лингвистической почве прорастает теория информации, из внешних источников проистекают идеи когнитивистской лингвистики, лингвосинергетики, квантовитативной лингвистики, компьютерной лингвистики и др. <...>. Все эти дисциплины можно назвать методологическими, или аспектуальными...»²; другие исследователи их обозначают как интегративные.

Становление большинства из них связано с активным развитием в последнее время т. н. внешней лингвистики. Внешняя лингвистика рассматривает отношения языка с историческими условиями его существования, учитывает всю совокупность этнических, социальных, исторических, географических факторов, неразрывно связанных с историей языка. Культура народа, его история, обычаи, отношения между языком и общественными институтами (школой, церковью), географическое

распространение языка, языковые контакты — все это может оказывать влияние на развитие языка, хотя является внешним по отношению к собственно языковой системе. Тем не менее обращение к ним способствует созданию особой «точки отсчета», исходя из которой можно обнаружить в языке принципиальные свойства, не вполне отчетливо видимые при внутреннем рассмотрении языка.

Усиление подобных центробежных тенденций в лингвистике актуализирует вопрос о необходимости создания интегрирующих моделей исследования языка. Их поиск приводит к выявлению промежуточных образований, обеспечивающих взаимодействие разнородных объектов. В частности, если еще несколько лет назад лингвисты довольствовались противопоставлением литературного языка диалекту, то в наши дни в цепочке языковых состояний как особое звено, существенное для современных социолингвистических и лингвокультурных исследований, все чаще выделяется такое понятие, как *региональный язык*, обозначающее переходное и не вполне неустойчивое языковое состояние. Можно констатировать, что мы присутствуем сейчас при трансформации былых диалектов в местную региональную речь, которая остается одной из презентативных характеристик региона.

Возникновение *лингвогорегионоведения* как интегративной науки, направленной на изучение и описание регионального языка, мы связываем с развитием различных направлений «внешней лингвистики» и рассматриваем это научно-практическое «ответвление» лингвистики именно как одну из интеграционных моделей исследования языка и культуры.

Термин «лингвогорегионоведение» пока не получил широкого распространения и почти не используется в научных работах. Между тем с перестроечных времен в РФ выходят периодические издания под названиями «Регионоведение», «Регионология», в вузах вводятся регионоведческие направления и специализации. Интерес к исследованию и систематизации регионоведческой информации не убывает, а возрастает, в том числе к языковым проблемам региона. Т. В. Шмелева поднимала проблему более детального исследования отношения диалекта и языка города; эти отношения должны быть изучены «хотя бы с той полнотой, с которой описаны диалекты»; «<...> в связи с этим можно было бы говорить о целесообразности развития наряду и с учетом опыта диалектологии таких новых дисциплин, как лингвистическая урбанистика и лингвистическая регионалистика (регионоведение)»³.

Следует соотнести понятия «лингвистическое отечествоведение», «лингвокраеведение», «лингвогорегионоведение» и др. В коллективной монографии елецких лингвистов «Лингвистическое отечествоведение» говорится: «Краеведение — лишь органичная составная часть страноведения, или отечествоведения. По отношению к российским учащимся страноведение — это наука, включающая в себя два разновеликих компонента

знаний о Родине: 1) сведения о стране в целом; 2) сведения о различных сторонах жизни и деятельности отдельного, конкретного региона, края⁴.

Особенности языка определенной местности всегда являлись объектом исследования лингвокраеведения. К сожалению, эта наука не вполне располагала с точки зрения «строгой» лингвистики, основательной научной базой, носила прикладной характер и всегда ассоциировалась с любительством. В связи с этим мы считаем, что на нынешнем этапе развития лингвистики настала пора представить лингворегионоведение как самостоятельную научную дисциплину. Нами отдано предпочтение названию «лингворегионоведение» ввиду большей определенности термина «регион» по сравнению с многозначным и нетерминологичным понятием «район» в названии «лингвокраеведение», однако это не означает, что устоявшаяся номинация «лингвокраеведение» теряет права на употребление. Тем более что только на основе уже сложившихся в области традиционного краеведения понятий и методов работы можно сформировать теоретическую базу лингворегионоведения как новой области культурологического знания.

Чтобы представляемая дисциплина заняла свое место среди других лингвистических дисциплин, актуально решение ряда задач, таких как:

- определение новой научной дисциплины со своим объектом и предметом, категориями, принципами и методами;
- создание нового и уточнение имеющегося понятийно-терминологического аппарата;
- выделение, обоснование лингворегионоведческих направлений и аспектов, локальных областей исследования;
- изыскание и предложение методов презентации регионоведческой информации (в т. ч. инновационных, интерактивных методов, электронных средств);
- представление теории и практики нового направления в научной, учебной и методической литературе и др.

Язык региона как объект изучения — неоднородное образование: здесь присутствуют нормированный литературный язык, диалекты, говоры, распространенные на данной территории, жаргоны и социолекты, городское и сельское просторечие, явления смешения и контаминации контактирующих языков и др. Одни составляющие языка региона изучены и описаны лучше (литературный язык, диалекты, жаргоны), другие — гораздо в меньшей степени (социолекты, городское просторечие, микротопонимика). К числу недостаточно изученных следует отнести вопросы сосуществования и взаимовлияния языков. К тому же язык региона — это не только собственно лингвистические данные, не меньшую роль играют экстралингвистические факты, междисциплинарные явления, поскольку лингворегионоведение — безусловное явление «внешней лингвистики».

Предмет лингворегионоведения заключается в изучении специфических явлений и вариаций языка, обусловленных этнической картиной

региона, влиянием территориального диалекта, особенностями использования различными социальными группами в зависимости от целей и условий коммуникации.

В обозначении частных подпроблем внутри данной научной области и формировании понятийно-терминологического аппарата нам видится *теоретическая функция лингвогеоноведения*. В качестве некоторых его *практических функций* (в первую очередь в области образования) могут быть названы следующие:

- 1) достижение воспитательных и культуроформирующих целей образования;
- 2) усиление мотивации к изучению языка, истории и культуры своего края;
- 3) содействие более успешной социализации молодежи во время обучения и др.

Первостепенное значение приобретает определение содержания научной отрасли. В содержании могут быть представлены различные тематические блоки и модули: «Исторические и этнические основы формирования языкового своеобразия региона»; «Доминирующий говор/диалект»; «Региональный язык»; «Региональный топонимикон»; «Региональный антропонимикон»; «Тема «малой родины» в творчестве местных авторов»; «Дидактические аспекты лингвогеоноведения»; «Языковая политика региона» и др.

Актуальной научной проблемой для данного научного направления является формирование понятийно-терминологического аппарата: уточнение содержания понятий *региональный компонент, региональная культура, язык региона, разграничение понятий диалект, региолект и социолект; диалектизм и лингвогеонализм*; дифференциация терминологической терминологии и т. п. Насколько привычны и определённы термины «диалект» и «социолект», настолько неопределенны терминологические сочетания «региональный язык», «язык региона», термин «региолект». Для обозначения понятия «язык региона» возможно помимо названных также терминообозначение «территориальное койне», хотя в целом все названные термины вряд ли можно рассматривать как рядоположенные или синонимичные. Чаще остальных используется термин «региолект». По определению А. С. Герда, региолект — «особая форма устной речи, в которой уже утрачены многие архаические черты диалекта и развились новые черты и особенности; это норма, с одной стороны, не достигшая статуса литературного языка, а с другой стороны, в силу наличия множества ареально варьируемых черт, не совпадающая с городским просторечием»⁵.

В наименьшей степени изучено и, следовательно, не описано в научной литературе такое явление, как особые, специфические, только в данном регионе понятные и употребляемые слова и выражения — т. н. *регионализмы*.

Регионализм — ключевой термин представляющей научной отрасли. Проявляется тенденция отождествления термина *регионализм* с терми-

ном диалектизм, хотя, по нашему мнению, между ними не может быть поставлен знак равенства. Пример: если *казать* (говорить), *серники* (спички) и др. в речи белгородцев — это диалектные единицы, то могут ли быть так же квалифицированы «местные слова» *тремпель* — «вешалка для одежды», *кильдим* — «кладовка», *синенькие* — «баклажаны», *Богданка* — проспект им. Богдана Хмельницкого и другие лексические, фразеологические, прагмалингвистические единицы, представленные в речи современных жителей Белгородской области? Очевидно, именно к подобным фактам применимо понятие «регионализм».

Наряду с термином «диалектизм» в исследованиях используется понятие «локализм», пока не получившее широкого распространения. Т. И. Ерофеева определяет локализмы «как лексико-семантические варианты, не принадлежащие кодифицированным единицам русского литературного языка, однако употребляемые в локально окрашенной речи»⁶. Приведенное определение сближает понятия «локализм» и «регионализм».

Культурно-языковой особенностью Белгородской области является широкое распространение в речи слов и оборотов из украинского языка, функционирование *суржика*. Характеризуя особенности присутствия украинизмов в региолекте Белгородской области, следует указать на их особый статус именно в данном языковом образовании. В традиционной лингвистике украинизмы принято рассматривать как заимствованные слова. На наш взгляд, безоговорочно с этим утверждением согласиться нельзя. Часть украинизмов следует рассматривать не как заимствования, а именно как регионализмы (белгородские): *гарбуз* (тыква), *кавун* (арбуз), *криница* (родник), *шлях* (дорога), *жменя* (горсть), *трошки* (немного), *ледачий* (никудышний) и др.

Полагая, что лингвокраеведческий курс необходим не только в средней, но и в высшей школе (поскольку позволяет студентам интегрировать знания из разных разделов лингвистики и придает филологическому образованию компетентностную направленность), мы предложили программу специального интегрированного курса «Лингворегионоведение». Вариант программы дисциплины дан в наших пособиях «Лингворегионоведение»⁷, где представлены: а) программно-методические материалы; б) обобщающая теория в виде курса лекций (в электронном варианте); в) учебник-практикум; д) дидактические материалы (в виде рабочих тетрадей и сборника упражнений для школьников).

В процессе изучения лингворегионоведения предполагается не только расширение и углубление знаний по современному русскому языку, но и освоение инновационных форм и приемов работы (в частности, создание индивидуальных и групповых проектов, презентаций) с эксклюзивным культурно-языковым материалом и, как результат такой деятельности, достижение целей развития, воспитания и социализации молодежи на этапе обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Голев Н. Д. Интеграционные модели в лингвистике и лингводидактике // Филология и философия в современном культурном пространстве: проблемы взаимодействия: сб. научных докладов / под ред. В. А. Суханова. Томск: Изд-во Томского ун-та., 2006. С. 10.

² Там же.

³ Шмелева Т. В. Диалекты и язык города // Русские народные говоры: история и современное состояние: тезисы докладов межвуз. конф. Новгород, 1997. С. 100.

⁴ Лингвистическое отечествоведение: коллективная монография /под ред. В. И. Макарова, Е. Н. Пальчун. В 2 т. Т. 1. Елец: Изд. ЕГГУ, 2002. С. 10.

⁵ Герд А. С. Введение в этнолингвистику: учебное пособие. СПб., 1995. С. 13.

⁶ Ерофеева Т. И. Словари городской диалектологии как лексикографической интерпретации языковой реальности // Новые версии лексикографической интерпретации языковой реальности: Матер. Всерос. научн. конф. Екатеринбург, 2010. С. 106.

⁷ Новикова Т. Ф. Лингвогорегионоведение. Ч. 1: программа и программно-методические материалы. Белгород, 2010. 76 с. Лингвогорегионоведение. Ч. 2: практикум. Белгород; Харьков, 2010. 112 с.

Novikova T. F.

Belgorod State University, Russia

LINGUOREGIONAL STUDIES AS A TREND OF "EXTERNAL" LINGUISTIC AND INTEGRATION MODEL OF LANGUAGE AND CULTURE STUDIES

The article proposes solutions for a number of questions, related to the emergence of Linguo-region Studies as an independent scientific and academic discipline, the definition of its functions and goals, the formation of the conceptual and terminological apparatus, underlining its role in the processes of enculturation and youth socialization. The author emphasizes that the uniqueness of Linguistic and Cultural regional infosphere manifests itself not only in the preservation of dialect features in natural communication of the population and the specific of toponymics, but also in the features of the modern sociolect functioning.

Keywords: "external" linguistics; cultural linguistics; linguoregional Studies; linguoregional words; educational functions; regional projects.

Ольховская Александра Игоревна

*Государственный институт русского языка
им. А. С. Пушкина, Россия*

aleksandra_olhovskaya@mail.ru

АКТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Статья посвящена обсуждению актуальных содержательных тенденций развития отечественной лексикографии, как то: 1) лексикографирование лингвокультуры, 2) становление «речевой» лексикографии, 3) внимание к идеографии, 4) всплеск в развитии авторской лексикографии, 5) комплексность словарного описания, 6) лексикографирование с установкой на активные виды речевой деятельности, 7) специализация словарей и, наконец, 7) возникновение «народной» лексикографии.

Ключевые слова: лингвокультурография, «речевая» лексикография, идеография, авторская лексикография, комплексный словарь, активный словарь.

Невероятная по своей словарной продуктивности советская эпоха, ознаменованная известными каждому лингвисту именами Д. Н. Ушакова, С. И. Ожегова, А. П. Евгеньевой, О. С. Ахмановой, К. С. Горбачевича, Н. Ю. Шведовой, В. В. Морковкина и мн. др., сегодня может считаться достоянием прошлого. На рубеже XX–XXI веков вновь наблюдается мощный всплеск лексикографической активности. Об этом свидетельствует и выход в свет большого количества лексикографических произведений (части из них — в рамках программы «Словари XXI века»)¹, и оживлённое обсуждение вопросов теории и практики лексикографии на крупных лингвистических мероприятиях, и пристальный интерес общества к проблемам словарного описания. На фоне столь бурного развития лексикографии в России весьма любопытно попытаться наметить некоторые общие тенденции, характеризующие современный этап её существования и отвечающие духу новейшего лингвистического времени. Многочисленные тенденции содержательного толка, как кажется, могут быть разделены на что- и как-тенденции. Первые соотносятся с объектом словарного описания, т. е. с описываемыми в словаре языковыми единицами, вторые — со способом словарного описания, т. е. с принципами, которые положены в основу лексикографической интерпретации. Обратимся к последовательному обзору явлений, которые могут претендовать на статус тенденций.

Что-тенденции. I. Активное лексикографирование лингвокультуры. Словарная фиксация культуры в языковом проявлении, зародившись в 70-х гг. прошлого столетия в недрах лингвострановедческой лексикографии, сегодня оформилась во вполне самостоятельную область. Среди достижений предшествующей эпохи можно отметить такие произведения, как «Народное образование в СССР» (1978), «Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения» (1979), «Художествен-

ная культура СССР» (1984), «Жесты и мимика в русской речи» (1991), «Константы: Словарь русской культуры» (1997) и нек. др. Текущая словарная эпоха характеризуется ещё более усиленным вниманием к культурной составляющей языка: за истекшее пятнадцатилетие увидели свет труды, фундирующие новые направления лингвокультурографии. К таким направлениям можно отнести прецедентную лингвокультурографию («Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь» Д. Б. Гудкова и др., 2004), учебно-мультимедийную лингвокультурографию («Россия. Большой лингвострановедческий словарь», 2007, и его мультимедийное воплощение², во многом совершившее принципы бумажной версии) и лингвофилософскую культурографию («Словарь русской ментальности» В. В. Колесова и др., 2014).

В рамках обозначенной тенденции могут быть рассмотрены и иные в жанровом отношении словари, имеющие мощный лингвокультурный потенциал, в частности, «Словарь православной церковной культуры» Г. Н. Скляревской (2000), свидетельствующий о возрождении интереса к традиционной русской духовности, «Большой фразеологический словарь русского языка» под ред. В. Н. Телия (2006), в котором каждый фразеологизм описывается как знак культуры, а также «Толковый словарь ключевых слов русского языка» под общ. рук. Г. Н. Скляревской (2014), содержащий «„слова-опоры“, в совокупности составляющие своеобразную платформу, на которой покоится центральная часть русской языковой картины мира»³.

II. Движение к дескрипции и становление т. н. речевой лексикографии. Предшествующий этап развития лексикографии прошёл под знамением языковой прескрипции, обусловленной во многом исторически закономерной необходимостью кодификации национального языка нового государства. В недрах нормативной лексикографии со временем обозначилось противоположное по характеру направление, в центре которого находится такой специфический феномен, как разговорная речь. Усиленное теоретизирование и собирательская деятельность на этой почве (работы О. Б. Сиротининой, О. А. Лаптевой, Е. А. Земской, М. В. Китайгородской и др.) сделали возможным появление не только многочисленных вокабуляриев жаргонов и сленга, но и двух поистине качественных словарей разговорной речи — «Большого словаря русской разговорной экспрессивной речи» В. В. Химика (2004) и «Толкового словаря русской разговорной речи» под ред. Л. П. Крысина (в печати). Думается, что указанные произведения представляют собой лишь первые шаги на почве лексикографирования речевых проявлений. Так, в настоящий момент активно обсуждаются вопросы словарного представления коммуникативов и т. н. прагматем (междометных, хезитативно-поисковых, дискурсивных, метакоммуникативных и др.)⁴.

III. Идеография в аспекте концептуализации языковой картины мира. Традиционная идеография, как известно, ориентирована на помощь личности в порождении собственных языковых высказываний, ср., напр., «Тематический словарь русского языка» под ред. В. В. Морковкина (2000), «Словарь-тезаурус синонимов русской речи» (2007) под ред. Л. Г. Бабенко и др. В настоящий момент в лексикографии наблюдается резкое изменение курса в отношении тематической организации языкового материала, и этот курс может быть назван курсом на реконструкцию картины мира. Такая направленность, вообще говоря, явлена уже в «Русском семантическом словаре» под ред. Н. Ю. Шведовой (1998–2007), в котором реализована авторская концепция лексики как самоорганизованной и саморегулируемой системы подмножеств, однако во всей полноте она предстаёт в другом произведении лексикографа — «Русском идеографическом словаре: Мир человека и человек в окружающем его мире» (2011). Концептуальная подоплёка словаря раскрывается уже в именованиях тематических сфер, напр., «Мир, воспринимаемый человеком как всё высшее непостижимое или непонятное, таинственное, либо, напротив, как то, что дано человеку искони, как извечно предопределённое». Подобную устремлённость можно обнаружить также в «Словаре-тезаурусе современной русской идиоматики» под ред. А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского (2007), «Словаре-тезаурусе русских пословиц, поговорок и метких выражений» В. И. Зимины (2012), а также в двух проектах Уральской семантической школы — «Большом словаре-тезаурусе русского языка» и «Универсальном идеографическом словаре русского языка».

IV. Всплеск в развитии авторской лексикографии. Безусловным флагманом авторской лексикографии сегодня является Институт русского языка им. В. В. Виноградова, на базе которого регулярно проводятся семинары «Теория и практика авторской лексикографии». Представление о масштабах развития данного направления даёт простое перечисление вышедших в недавнее время трудов, ср.: «Словарь языка Василия Шукшина» под ред. В. С. Елистратова (2001), «Словарь языка Михаила Шолохова» под ред. Е. И. Дибровой (2005), «Конкорданс к стихотворениям М. Кузмина. В 4-х тт.» под ред. В. А. Гик (2005–2015), «Словарь языка Ф. М. Достоевского. Идиоглоссарий. А–В» под ред. Ю. Н. Карапулова (2008), «Словарь языка А. С. Грибоедова. Том 1» А. Е. Полякова (2008), «Словарь языка С. Т. Аксакова. Вып. 1» под ред. В. В. Борисовой (2013) и нек. др. Кроме того, активно ведётся работа над «Словарём фамилиолекта Чеховых» (О. В. Кондрашёва, И. В. Шельдешова, Краснодарское высшее авиационное училище лётчиков) и «Словарём языка И. С. Тургенева» (С. Б. Аюпова, Ататюркский университет). Одной из причин живого интереса к авторскому слову может считаться стремление к фиксации национального наследия на фоне становления нового постсоветского национального самосознания. Впрочем, это лишь догадка.

Как-тенденции. I. Комплексность лексикографического описания.

Эпоха словарной аспектизации, особенно характерной для последней четверти XX века, на наших глазах сменяется эпохой комплексности. Свидетельством тому является концептуализация новых, поистине неординарных, подходов к лексикографированию языковых единиц. Среди таких подходов следует отметить в первую очередь синергетический подход, идея которого была выдвинута В. В. Морковкиным и спустя много лет воплощена в «Большом универсальном словаре русского языка» (2016). Наиболее рельефной особенностью данного лексикографического произведения является его всеохватность, которая понимается в русле интенсивного лексикографирования, т. е. такого, которое ставит во главу угла глубину лингвистической проработки заголовочных единиц. Показателем данной глубины могут служить параметры описания слова, которых в БУС насчитывается порядка 17, ср. орфоэпический, акцентологический, грамматический, семантический, парадигматический (синонимы, антонимы, таронимы, эквонимы), стилистический, сочетаемостный, фразеологический, страноведческий, морфемный, деривационный, этимологический и нек. др. Интересно отметить, что сегодня даже те словарные продукты, которые ставят перед собой цель отражения конкретной языковой категории, имеют такое количество профильных и непрофильных параметров описания, что не могут считаться аспектными словарями в собственном смысле слова (ср. «Новый объяснительный словарь синонимов русского языка» под рук. Ю. Д. Апресяна или «Большой фразеологический словарь русского языка» под ред. В. Н. Телия).

II. Лексикографирование с установкой на продукцию речи. Несмотря на то что тип активного словаря известен мировой общественности относительно давно (напр., активаторы Longman), русскоязычная лексикография долгое время не располагала словарём такого рода. Сегодня благодаря выходу в свет «Активного словаря русского языка» под рук. Ю. Д. Апресяна (2014) в этом отношении наметились существенные сдвиги, которые обещают лидерство отечественной лексикографии в области качества продуктивно-ориентированного словарного описания. Труд содержит исчерпывающие сведения, необходимые для верного использования единиц в речи, как то: толкование, грамматическое управление, сочетаемость, синонимы, антонимы, аналоги и др. Обозначенную тенденцию демонстрирует также введение в «Большом универсальном словаре» под ред. В. В. Морковкина оригинального параметра лексикографического описания, который может быть назван ориентацией на вид речевой деятельности. В соответствии с ним словник произведения делится на активный, т. е. такой, который состоит из единиц, предназначенных как для рецепции, так и для продукции речи (вводятся абзацным отступом), и пассивный, т. е. такой, который включает единицы, используемые преимущественно для рецепции (вводятся тёмным кружком).

III. Специализация лексикографического описания. Первом словарного дела испокон веков считалась т. н. общая лексикография, т. е. такая, которая ориентирована на среднестатистических носителей языка и преследует цель повышения их языковой грамотности. И хотя словарное произведение, вообще говоря, может быть предназначено для любой языковой личности, выход за пределы общего лексикографирования всегда сопровождался жанровыми маркёрами (специальный словарь, словарь какой-л. терминологии, энциклопедия и др.). Между тем в настоящее время наметилась тенденция появления «общих» словарей, метаязык которых не соразмерен лингвистической компетенции его среднего пользователя. Линия таких произведений была открыта в своё время И. А. Мельчуком, под руководством которого вышло несколько выпусков «Толково-комбинаторного словаря» (1984), и успешно продолжена Ю. Д. Апресяном в «Новом объяснительном словаре синонимов» (2003) и в несколько меньшей степени в «Активном словаре русского языка» (2014). Такого рода произведения, хотя и отвечают словарному принципу организации материала, являются скорее базами данных для профессионалов, чем словарями для носителей языка.

IV. Появление «народной» лексикографии. Словосочетание *народная лексикография* может быть понято двояко — как лексикография, описывающая нечто народное, и как лексикография, созданная народом (наподобие народной этимологии). Оба этих явления заслуживают внимания и приобретают характер тенденции. Первое, в частности, обнаруживается в обращённости лексикографов к наивной картине мира, понятие которой стало столь популярным в рамках антропоцентрической парадигмы. Яркое воплощение данной идеи находим в «Словаре обыденных толкований русских слов» под ред. Н. Д. Голева (2011), обобщающем результаты массового эксперимента-опроса носителей языка. Второе состоит в появлении открытых словарных интернет-ресурсов, на которых практически каждый может выступить в качестве лексикографа, напр., «Языки городов» (ABBYY), «Викилексия» (Н. Д. Голев), «Викисловарь», «Лукоморье» и др. С одной стороны, это существенно размывает традиционное представление о лексикографе, с другой — предоставляет профессиональным словарникам эмпирическую базу, созданную лексикографами-любителями.

Казалось бы, многообразие и пестрота исчисленных тенденций не позволяют сложить целостного представления о современной российской лексикографии, однако всё сказанное, на наш взгляд, может быть сведено к двум общим знаменателям — культуроцентризму и речецентризму, последовательное развёртывание которых позволило лексикографам за короткий срок добиться существенного усовершенствования словарного инструментария и небывалого роста лексикографического профессионализма.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ср. лишь некоторые из них: Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца ХХ столетия / под ред. Г. Н. Скляревской. М.: ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Изд-во АСТ», 2001. 944 с. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под общ. рук. акад. Ю. Д. Апресяна. М.: Языки славянской культуры, 2003. 1473 с. Большой академический словарь русского языка / под ред. К. С. Горбачевича, А. С. Герда. Т. 1–22. М., СПб: Наука, 2004 — наст. вр. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / под ред. В. Н. Телия. М.: АСТ-Пресс Книга, 2006. 784 с. Словарь-тезаурус современной русской идиоматики / под ред. А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского. М.: Мир энциклопедий Аванта+, 2007. 1135 с. Русский идеографический словарь: Мир человека и человек в окружающем его мире (80 концептов, относящихся к духовной, ментальной и материальной сферам жизни человека) / Отв. ред. акад. РАН Н. Ю. Шведова. М., 2011. 1032 с. Колесов В. В., Колесова Д. В., Харитонов А. А. Словарь русской ментальности. В 2-х т. СПб.: Златоуст, 2014. Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы / под ред. Н. А. Еськовой. М.: АСТ, 2015. 1008 с. Морковкин В. В., Богачёва Г. Ф., Луцкая Н. М. Большой универсальный словарь русского языка. М.: АСТ-пресс, 2016. 1456 с.

² Лингвострановедческий словарь. Россия [Электронный ресурс]. [Москва, 2016]. URL: https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=Тематический_указатель:Перечень_тематик (дата обращения: 31.05.2016).

³ Г. Н. Скляревская. Толковый словарь как инструмент реконструкции языковой картины мира: к выходу Толкового словаря ключевых слов русского языка // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.). В 15 т. Т 7. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. С. 174–179.

⁴ Казачихина И. А. Лексикографическая интерпретация коммуникативов русской разговорной речи (модель учебного пособия словарного типа): дисс. ... канд. филол. наук. Омск: ОГУ им. Ф. М. Достоевского, 2011. 209 с. Богданова Н. В. О проекте словаря дискурсивных единиц русской речи (на корпусном материале) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. По материалам Международ. конф. «Диалог». Вып. 11. М.: РГГУ, 2012. С. 71–83.

Olkhovskaya A. I.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

ACTIVE PROCESSES IN RUSSIAN LEXICOGRAPHY

The article examines the actual meaningful trends in the development of Russian lexicography. The author provides a generalized characterization of such phenomena as 1) description of the linguo-culture, 2) formation of the “speech” lexicography, 3) special attention to the ideography, 4) a surge in the development of author lexicography, 5) complexity of the dictionary description, 6) presentation in the dictionary information for speech production, 7) specialization of dictionaries, 7) emergence of the folk lexicography.

Keywords: cultural lexicography; “speech” lexicography; ideography; author lexicography; complex dictionary; active dictionary.

Осетров Игорь Германович

*Ульяновский государственный педагогический
университет им. И. Н. Ульянова, Россия*

igorosetrov@yandex.ru

О СИНТАКСИЧЕСКОЙ РЕПРОДУКТИВНОСТИ

Термин «репродуктивность» вводится для обозначения особого типа синтаксического знака — того, который обладает двойной референцией, то есть отношением к миру слов и к картине действительности.

Ключевые слова: высказывание, репродуктивность, репродуктивный, стереотипный, аспекты высказывания.

Под репродуктивностью нами понимается способ синтаксического построения высказывания, опирающегося на воспроизведение (и интерпретацию) предшествующего (собственного или чужого) речевого произведения¹.

Термин «репродуктивность» впервые в синтаксической науке употреблён Г. А. Золотовой в составе коммуникативной оппозиции «репродуктивность// информативность». При этом под репродуктивным регистром понимается «воспроизведение языковыми средствами наблюдаемой говорящим (перцептором) картины его хронотопа»² (этот регистр иллюстрируется так: *Копаем; Гляжу как безумный на чёрную шаль*), а информативный регистр интерпретируется следующим образом: «сообщение фактов и мыслей вне отнесённости к перцептору-наблюдателю, вне конкретной длительности, вне определённого хронотопа»³ (пример Г. А. Золотовой: *Вода отличается прозрачностью*). Такая мотивировка терминологии не выглядит удачной, ибо в словарях под *репродукцией* принято называть не воспроизведение действительности как таковой, а копирование, способность к воспроизведению чего-либо, имевшего место в прошлом (в нашем случае — средствами языка). Сказанное заставляет нас считать, что воспроизведение информации «вне отнесённости к перцептору-наблюдателю» должно рассматриваться как репродуктивность; а аспект описания высказываний, функцией которых является предицирование наблюдаемой говорящим ситуации, — как информативность.

В отдельных языках (литовском, болгарском, турецком и некоторых других) существует пересказывательное — эвиденциальное — наклонение, состоящее в репродуцировании чужой речи, то есть функцией этого наклонения является сообщение об информации, свидетелем которой не является сам говорящий⁴. В языках иных структур, где данный морфологический феномен отсутствует (в нашем случае — в русском), его приходится компенсировать за счёт иных средств (лексических или синтаксических, но чаще всего комплексно — и тем и другим способом). Для

нас важно отметить то, что это свойство должно быть рассмотрено как проявление асимметрии, основанной на структурном принципе «обособленности/проницаемости своего и чужого» и образуемой комплексом семантических антиномий «своё — чужое», «обособленность — проницаемость», «первичное — вторичное»⁵.

Репродуктивность — это качество, не обладающее в русском языке морфологическими свойствами, но отчётливо обнаруживающее признаки синтаксической природы. Поэтому термины «эвиденциальность» и «репродуктивность» хотя и близки понятийно, не совпадают ни по объёму, ни по статусу (ср. аналогичное разграничение современной лингвистикой категориальных свойств залога и диатезы, наклонения и модальности, времени и темпоральности и пр.).

Передача информации «через вторые руки» возможна средствами прямой, косвенной, несобственно-прямой речи, благодаря некоторым вводным словам, указывающим на авторство речи (*по словам..., по мнению..., мол, дескать, -де, якобы*), через прямое и непрямое цитирование, репликами согласия-несогласия (*Домой так домой*). В этой функции используются конструкции переспроса (*Куда-куда идти?*) и передразнивания, а также некоторые синтаксические конструкции, присущие разговорной речи (*Ему всё подай*) и т. д. Разумеется, сходные свойства обнаруживаются и в конструкциях с глаголами речи и их дериватами — девербативами.

На наш взгляд, опора информации на чужую речь позволяет говорить о том, что конструкции, репродуцирующие чужие высказывания, представляют собой коммуникативные единицы с двумя пропозициями: одна из них является знаком ситуации действительности, вторая — воспринимается как готовый знак ситуации, обладающий уже ставшим значением, т. е. такой языковой единицей, которая обладает свойством актуальной воспроизведимости. Анализируемые высказывания — это конструкции, для которых обязательным свойством является присутствие в контексте или в пресуппозиции чужой речи или общезвестной речевой информации. При этом пропозиции таксисно организованы таким образом, что ситуация действительности носит характер предпрошедшего события (Past Perfect в английском языке или Plusquamperfekt — в немецком), а ситуация речи во временном отношении следует за ней.

Классификационным основанием описания данного синтаксического аспекта служит форма и характер воспроизводимой речи (информации), в связи с чем репродуктивные конструкции могут обладать свойствами буквального (полного), компрессированного и имплицитного соответствия чужой речи. Репродуктивный фрагмент в речи говорящего — это верbalное следствие облечённых в словесную форму

- а) законов, обычаев, привычек (*Босиком по снегу не ходят*);
- б) логической или экспрессивной формулы; конкретных условий коммуникации (*<...> горячился Пенкин. — Нет, их надо карать, извернуть из гражданской*

среды. — Извергнуть из гражданской среды! — заговорил Обломов <...> (И. А. Гончаров. Обломов);

- в) эмотивной реакции на коммуникативную или иную неудачу, реплику или поступок первого, второго или третьего лица (*Я вам не мальчик*).
- г) реакцией на языковой или неязыковой стимул, который может быть описан устойчивой (формульной) речевой единицей, в том числе паремией, афоризмом, любой стереотипной фразой (— *Как папу зовут?* — «*Папа! Иди сюда!*» — *Вот как папу зовут!* (Комсомольская правда).

Предметом репродукции при передразнивании может стать любой фрагмент предшествующей речи — будь-то текст, предложение, предикативная часть, словосочетание, компонент словосочетания, часть компонента словосочетания, служебное и знаменательное слова, морфема, отдельный звук, например, в диалоге: — *Такая знакомая кошка... Можно сказать, родная...* — «*Родная!*» «*Знакомая!*» Скажи спасибо, что вывернулся... (В. Медведев. Баранкин, будь человеком). Классическим примером литературного передразнивания можно считать, в частности, пародии на фетовское «Шёпот, робкое дыхание...», где предметом передразнивания оказывается синтаксическая форма текста: *Греч и Третье отделенье, вся моя семья, и природы омерзенье, я, я, я, я, я* (В. Курочкин); *Топот, радостное ржанье, Стройный эскадрон, Трель горниста, полыханье Веющих знамён* (Д. Д. Минаев) и др. Именно это позволяет говорить о том, что репродуктивность проявляется не через предложение, а через высказывание. Репродуктивность, таким образом, можно считать аспектом синтаксиса, обнаруживающим себя как способ синтаксического построения высказывания (цепи высказываний, текста) при воспроизведении (и комментировании) предшествующего высказывания.

Репродуктивность функционально подразделяется на следующие группы.

I. Репродуктивность темы, где полипропозитивность выглядит латентной:

1. Конструкции с глаголами речи, побуждения и восприятия с распространяющим их существительным: *Ты нигде не болтал о них?* (Б. Васильев. «Были и небылицы»).
2. Конструкции с глаголами речи с объектным инфинитивом: *Вспомнив о вине, сказал принести всё, что оставалось в погребе, в гостиную* (Ю. Тынянов. «Пушкин»).
3. Конструкции с девербативами, образованными от глаголов речи, с распространяющим их существительным: <...> *тихое, невысказанное осуждение и вместе с тем просьба о помощи были в умном и утомлённом взгляде полковника Курышева* (Ю. Бондарев. «Горячий снег»).
4. Конструкции с девербативами, образованными от глаголов речи, в сочетании с приеменным инфинитивом: *Просьба заехать в канцелярию вызвала такую бурю, что просто диву даёшься* (Б. Окуджава. «Путешествие дилетантов»).
5. Конструкции с существительными, входящими в ЛСГ «речь» недевербативного характера (слова, речь и под.) с распространяющим существительным: *Как-то речь зашла о графе Льве Николаевиче* (Б. Васильев. «Были и небылицы»).

Особенностью этого класса высказываний является то, что они принципиально не могут быть монопредикативными, хотя и в их составе только одна грамматическая основа. Наверное, подобные речевые единицы имеет в виду М. А. Кормилицына, ссылаясь на Т. П. Ломтева, когда говорит о том, что «часть простых предложений не имеет единой предикативной структуры, а представляет собой результат совмещения двух предикативных отношений: первичного и латентного, вторичного»⁶.

II. Репродуктивность содержания:

2.1. Зеркальная репродуктивность:

- а) прямая речь: *Не горюй, починим*, — пообещал Коростелёв (В. Ф. Панова. «Серёжа»).
- б) цитата: Акад. Л. В. Щерба так проводил пограничную черту между описательной грамматикой и словарём: «В описательной «грамматике» должны изучаться лишь более или менее живые способы образования форм слов и их сочетаний; остальное дело словаря, который должен содержать и спи-сок морфем» (В. В. Виноградов. «Русский язык»).
- в) Обобщённые предложения различной структуры (полные и неполные): двусоставные и односоставные — определённо-личные, неопределённо-личные, инфинитивные, безличные): *Ложка в бане не посуда, девка бабе не подруга* (посл.); *Лентяю каждый день праздник* (посл.); *Не отведав, вкусу не узнаешь* (посл.). Воспроизведимость этого класса предложения не признак, как принято полагать, а функция, и поэтому, возможно, все существующие разновидности обобщённых предложений — это определённо- или неопределённо-личные, инфинитивные, безличные, генитивные предложения репродуктивного типа. Данный тезис позволяет иначе подходить к типологии односоставного предложения, так как обобщённо-личные предложения выделяются на совершенно иных основаниях, нежели прочие односоставные конструкции, нарушая принцип единства классификационных оснований, и поэтому включение их в число самостоятельных типов односоставных предложений ошибочно.
- г) Вопросительные предложения переспроса: — *Погоди маленько... Перекур надо... — Перекур? Это барабана-то с перекуром резать?* (Ф. Абрамов. «Дом»). Включение иронического повтора фрагмента чужих слов позволяет создавать контекст, допускающий речевую ситуацию антифразиса, где позиция ксенопрототипа всегда открыта: *Плавать? Мне это нравится! У вас что, кораблей нет?* (Из анекдота).

2.2. Интерпретативная репродуктивность:

- а) косвенная речь: Л. В. Щерба рассказывал, что *Бодуэн де Куртенэ вычёркивал в работах своих учеников тире, которое он называл «дамским знаком»* (Л. Я. Гинзбург. «Записные книжки»).
- б) несобственно-прямая речь: ...что было делать, за что взяться? *Расколоть дрова, напиленные ещё до поездки в Москву, отметать навоз у коровы, грабли, косы достать с подволоки...* (Ф. Абрамов. «Дом»).
- в) Конструкции, имеющие в своём составе вводные единицы со значением авторства речи: *как считает чехословацкий лингвист М. Кубик*.

2.3. Репродуктивные единицы, содержащие прагматическую и экспрессивную оценку речи собеседника:

- а) конструкции, имеющие в своём составе вводные единицы *мол, якобы*⁷: *Ничего, мол, не вышло, просто напороли чепуху, пора кончать* (Ю. О. Домбровский).
- б) Репродуктивные фразеосхемы эмоционального согласия-несогласия: *Читать так читать; Ему всё подай; Я ему не лошадь.*

III. Репродуктивность текста.

- А. Стилизация как приём (ср. лесковского «Левшу» или фольклорные стилизации А. М. Ремизова).
- Б. Пародия обычно подчёркивает недостатки формы (объективно существующие или субъективно приписываемые), имитируя тот или иной фрагмент текста или весь текст подлинника. Показательна в этом смысле пародия Д. Д. Минаева на стихотворение А. А. Фета «Уснуло озеро...», которая представляет собой пародируемый текст, но построчно переписанный в обратном порядке. Таким образом, пародийные тексты, имитируя отдельные его свойства и стилевое своеобразие, сближаются со случаями стилизации, образуя так называемые вторичные художественные тексты.
- В. Вторичные учебные тексты — реферат, конспект, тезисы и под., представляющие собой компрессированные варианты оригинальных текстов (ср. современные понятия интернет-сообщества «рерайт» и «копирайт»).

Таким образом, высказывания с точки зрения перцептивной перспективы представляют собой не диахотомично организованную пару коммуникативных регистров (информационный//репродуктивный), а последовательный ряд синтаксических аспектов: а) воспринятый говорящим фрагмент мира и предицируемый им в речи (информационный аспект); б) совмещение предицируемого говорящим фрагмента мира с воспроизведимым фрагментом картины мира (репродуктивный аспект); в) «набор «застывших» форм для выражения стереотипного значения и фиксированную сочетаемость» ассоциативно-эталонного характера (аспект стереотипизации)⁸.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Осетров И. Г. Явление репродуктивности в синтаксисе // Русское слово: Матер. междунар. научн.-практ. конф. памяти проф. Е. И. Никитиной. Вып. 2. Ч. 1. Ульяновск: УлГПУ, 2010. С. 56–58.

² Золотова Г. А. Синтаксические основания коммуникативной грамматики // Вопросы языкоznания. 1988. № 4. С. 52–58.

³ Там же.

⁴ Цивьян Т. В. Модель мира и её лингвистические основы. М.: Едиториал URSS, 2006. 280 с.

⁵ Кормилицына М. А. Семантически осложнённое (полипропозитивное) простое предложение в устной речи. М.: Едиториал URSS, 2003. С. 16.; Ломтев Т. П. Конституэнты предложения с глаголами речи // Ломтев Т. П. Общее и русское языкоzнание. М.: Наука, 1976. С. 218.

⁶ Кормилицына М. А. Указ. соch.

⁷ Баранов А. Н. Заметки о мол и дескать // Вопросы языкоzнания. 1994. № 4. С. 114–125.

⁸ Букаренко С. Г. Отражение фрагментов русской языковой картины мира в предикативных стереотипных сочетаниях: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009. 36 с.

Osetrov I. G.

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Russia

ON SYNTACTIC REPRODUCTION

The term author argues that the term ‘syntactic reproduction’ is coined to define a special type of the syntactic sign, possessing double reference both to the world of words and reality.

Keywords: utterance; reproduction; reproductive; stereotype aspects of utterance.

Осетрова Ольга Игоревна

Ульяновский государственный университет, Россия

humanengl@gmail.com

ЗАИМСТВОВАННАЯ ЛЕКСИКА ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ: ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается орфографическая вариативность заимствованных англизмов русской интернет-коммуникации в лексикографическом аспекте. В качестве одного из катализаторов возникновения и последующего разрешения вариативности названа метаязыковая рефлексия пользователей интернет-технологий.

Ключевые слова: лексика интернет-коммуникации; адаптация заимствований; кириллизация; формальная вариативность; орфография.

Компьютерная лексика, львиную долю которой составляют единицы англо-американского происхождения — кальки и прямые заимствования, — достаточно широко представлена в современных словарях иностранных слов и новой лексики. Стремительность процесса освоения русским языком такого огромного пласта англизмов естественным образом привела к активизации феномена формального варьирования слов, в частности орфографического: «вариативность в этой среде является не просто фактором функционирования динамической системы, но и одним из самых ярких внешних признаков интернет-коммуникации»¹.

При прохождении английской лексемой кириллической стадии адаптации к русскому языку слово полностью переходит из латиницы в кириллическую систему путем транскрибирования или транслитерации. Затем на стадии орфографического оформления уточняются спорные случаи написания, происходит приведение неологизмов к единообразию в соответствии с нормами орфографии принимающего языка. Данная стадия имеет отношение в основном к традиционно дискуссионным случаям передачи английских гласных русскими аналогами (*флэшка / флешка, вэб / веб, девайс / дивайс, лаптоп / лэптоп* и т. д.), а также проблеме передачи в русском языке сдвоенных согласных на морфемном шве этимона (*spamming → спамминг / спаминг, → блоггер / блогер* и т. д.). К этой же категории можно отнести и вопрос, связанный с орфографическим оформлением сложносоставных наименований с неизменяемым атрибутивным компонентом, а именно — проблему выбора между раздельным, дефиксным и слитным написанием этих номинаций (*веб камера, веб-камера, вебкамера*)².

Сама по себе орфографическая вариативность при адаптации иноязычных слов — явление вполне обычное, статус актуальной проблемы современного русского языка ей придаёт характерная для последних лет массовость этого явления, что не могло не привлечь внимания научного сообщества³. В частности, проблема корректного орфографическо-

го оформления заимствований в русском языке в соответствии с принципами русского правописания была детально описана в монографии И. В. Нечаевой⁴. При этом рядовому носителю русского языка регулярно — а современные англицизмы почти моментально переходят с периферии в зону высокочастотной лексики — нужно делать выбор в пользу того или иного варианта. Очевидно, что научной статье или специализированной монографии он предпочтёт справочное издание, а именно — словарь новейшей лексики или современный словарь иностранных слов.

В лексикографии приняты два подхода при выборе фиксации заимствований: объективный, предполагающий фиксацию всех узуальных вариантов, и нормативный, сторонники которого отвергают орфографическую вариативность. Тем не менее едва ли можно говорить о том, что эти подходы взаимно исключают друг друга. Так, по наблюдениям И. В. Нечаевой, составители «Толкового словаря современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия» (ТСС)⁵ следуют принципу объективности⁶. Однако нами не было обнаружено случаев вариативного орфографического оформления данным словарём заимствованной лексики интернет-коммуникации. Другим примером может служить «Словарь новейших иностранных слов» (СНИС)⁷, в котором явно прослеживается тенденция представления максимального вариативного ряда (например: *апгрейд / апгрейт; девайс / дивайс; аккаунт / эккаунт / экаунт* и др.). При этом ряд терминов, у которых совершенно очевидным образом существуют варианты написания (*веб-сервер / вебсервер; он-лайн / онлайн*)⁸, представлено только одним словом. По всей видимости, авторы стараются фиксировать все обнаруженные ими варианты, но вследствие обилия языкового материала испытывают сложности при отслеживании всех случаев расхождения в орфографическом оформлении. Таким образом, можно предположить, что объективный подход скорее представляет собой тенденцию, которой стараются следовать лексикографы, чем строгий принцип — в отличие от нормативного подхода.

Ярчайшим примером реализации нормативного подхода является «Русский орфографический словарь» (РОС)⁹ — по вполне понятным причинам. Лексика интернет-коммуникации представлена в словаре в значительном количестве — около 500 единиц. Львиная доля лексем приходится на заимствования, как новые, так и вторичные¹⁰. Обращает на себя внимание тот факт, что не менее половины слов компьютерной сферы, правописание которых определяет данный словарь, являются сложносоставными наименованиями с неизменяемым атрибутивным компонентом, например: *веб-администрирование, веб-адрес, веб-анимация* (в общей сложности 80 единиц); *интернет-автор, интернет-агентство, интернет-аддикт* (в общей сложности 182 единицы) и др. Составители словаря однозначно фиксируют дефиксное написание в большинстве подобных случаев. Такого количества типовых номинаций в компьютерной

сфере не дает ни один из рассмотренных нами словарей, включая специализированные¹¹.

Одна из особенностей компьютерной лексики, усложняющая процесс кодификации и определения орфографического облика заимствований, состоит, на наш взгляд, в размытости границ между компьютерной терминологией, профессиональным жаргоном ИТ-специалистов и общим компьютерным жаргоном, на котором в той или иной степени изъясняется каждый, кто когда-либо *кликал мышкой на иконке* или *вводил запрос в поисковой строке браузера*. Неологизмы, приходящие из других сфер, чаще сначала обретают свою форму в рамках профессиональных сообществ, откуда потом практически в готовом виде приходят в русский язык и в словари. Компьютеры или другие устройства с выходом в Интернет есть практически в каждом доме, обновления *софта* (‘программного обеспечения’) и *железа* (‘аппаратных средств, компьютерных комплектующих’) происходят едва ли не раньше, чем создаются номинации для этих новшеств на языке оригинала, и уж тем более до того, как появляются их аналоги в русском языке. Различные варианты одного и того же слова разбегаются по *Рунету* (русскоязычному сектору Интернета) с огромной скоростью. К тому моменту, как осознается необходимость кодификации этих слов, они закрепляются в нескольких вариантах.

Для интернет-коммуникации характерно диалектическое противоречие, выражющееся зачастую в бурных спорах, так называемых *холиварах*. С одной стороны, пользователи настаивают на своём праве выбора формы выражения собственных мыслей на всех уровнях языка, в том числе орфографическом, с другой же — явно прослеживается стремление к кодификации как возможное проявление саморегулирования слабо упорядоченной системы¹², к которым, по мнению В. Г. Гака, можно отнести язык¹³.

Исходя из этих обстоятельств, отметим, что один из основных принципов, которым руководствуется коллектив составителей РОС — а именно принцип орфографического прецедента, — малоприменим в случае англизмов сферы интернет-коммуникации. Таким образом, основным руководством к действию становятся закономерности русского письма¹⁴. Любопытно, что когда метаязыковая рефлексия пользователей Интернета заставляет их задаваться вопросами орфографического оформления некоторых терминов, они обращаются к тем же источникам, что и профессиональные лингвисты. Так, автор одного популярного блога задумался о выборе между вариантами *блогер* / *блоггер* и провёл целое исследование: обратился к истории запросов в поисковых системах Яндекс и Google, рассмотрел мнение других авторов блогов, изучил словари¹⁵, однако собственное мнение в итоге сформулировал под влиянием этимологии слова и собственной языковой интуиции. Для него это уже не заимствованное *blog* → *blog|er* → *блоггер*, а производное от англизма *blog* → *блог* → *блог|ер* по аналогии с *революционер*, *акционер* и т. п., где в отличие от английско-

го языка с его необходимостью сохранять закрытый слог при добавлении суффикса, начинающегося на гласную, нет нужды удваивать согласный на морфемном шве.

Несмотря на то что период становления и кодификации лексического пласта, в том числе приведения заимствуемых иноязычных слов в соответствие с нормами принимающего языка, является источником постоянной головной боли лингвистов, и в особенности лексикографов, на этот раз он стал временем активизации метаязыковой рефлексии пользователей Интернета как языковой среды. Благодаря совместным усилиям формируется, вырастает, выковывается русский язык XXI века — века цифровых технологий и взлёта интереса носителей языка к явлениям нормы и узуза.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Осetrova O. I. Формальная вариативность и освоение английских слов русским языком в Интернете // Актуальные проблемы теории и практики межкультурной коммуникации: сборник научных трудов / отв. ред. Э. А. Сорокина. М.: ИИУ МГОУ, 2015. Вып. 12. С. 89–93.

² Осetrova O. I. Письменное освоение лексики компьютерно-опосредованной коммуникации. // Инновационные вопросы теории и практики межкультурной коммуникации: материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. М. Н. Левченко. М.: ИИУ МГОУ, 2014 С. 65–67.

³ См., например: Кронгауз M. A. Русский язык на грани нервного срыва. 3D. М.: Астrelль: CORPUS, 2013. 480 с.; Маринова Е. В. Иноязычные слова в русской речи конца XX — начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования. М.: ЭЛПИС, 2008. 495 с.

⁴ Нечаева И. В. Актуальные проблемы орфографии иноязычных заимствований. М.: Азбуковник, 2011. 168 с.

⁵ Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия: более 7000 слов и устойчивых сочетаний / ИЛИ РАН; под ред. Г. Н. Скляревской. М.: Астrelль: АСТ: Транзиткнига, 2005. XLVI, 894 [4] с.

⁶ Там же, С. 133.

⁷ Шагалова Е. Н., Словарь новейших иностранных слов (конец XX — начало XXI вв.): более 3000 слов и словосочетаний. М.: АСТ: Астrelль, 2010. 943 [1] с.

⁸ См., например: Новый словарь иностранных слов. Минск: Современный литератор, 2008. 1088 с.; Новый словарь иностранных слов: свыше 25 000 слов и словосочетаний / Е. Л. Захаренко, Л. Н. Комарова, И. В. Нечаева. 3-е изд., испр. и доп. М.: Азбуковник, 2008. 1040 с.

⁹ Русский орфографический словарь: около 200 000 слов / под ред. В. В. Лопатина, О. Е. Ивановой. 4-е изд., испр. и доп. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. 896 с.

¹⁰ Проблемы определения лексикографического статуса вторичного заимствования в компьютерно-опосредованной коммуникации // Научное мнение. СПб.: Санкт-Петербургский университетский консорциум, 2013. № 9. С. 43–48.

¹¹ См., например: Хайдарова В. Ф. Слова, из которых соткана Сеть: краткий словарь интернет-языка / под ред. С. Г. Шулежковой. Магнитогорск, 2011. 322 с.; Белов Н. В. Словарь молодёжного и интернет-сленга. Толкование более 10 000 слов и выражений. Минск: Харвест, 2007. 256 с.

¹² Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / пер. с англ. / общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. М.: Прогресс, 1986. 432 с.

¹³ Так В. Г. Языковые преобразования: Некоторые аспекты лингвистической науки в конце XX века. От ситуации к высказыванию. Изд. 2-е, испр. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 368 с.

¹⁴ РОС, сс. III–IV.

¹⁵ Как правильно писать — блогер или блоггер? [Электронный ресурс] // Блог монет: [блог]. URL: <http://blogmonet.ru/kak-pravilno-pisat-blogger-ili-bloger.html>. (дата обращения: 28.05.2016).

Osetrova O. I.

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Russia

**BORROWED WORDS IN COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION,
THE SPELLING ASPECT**

The author explores spelling variability of borrowed words of the English origin in Russian CMC (Computer-mediated Communication) in the aspect of lexicology. Metalinguistic introspection of the Internet technology users is regarded as a catalyst of emerging and further dispensation of variability.

Keywords: CMC lexis; adapting borrowings; cyrillization; formal variability; spelling.

Панков Федор Иванович

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

pankovf@mail.ru

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ РУССКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В УСТНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВА *ЕЩЁ*)

Русские полифункциональные слова и высказывания, особенно разнообразно и богато представленные в устной речи, являются важным объектом изучения функционально-коммуникативной грамматики. Их лексико-семантические варианты различаются значением, коммуникативной ролью и грамматическим статусом.

Ключевые слова: полифункциональные слова, устная речь, функционально-коммуникативная грамматика, русский язык.

В современной русистике и лингвистике в целом понятие полифункциональности, так же как и функций, чрезвычайно размыто: под ним подразумевают подчас совершенно различные языковые явления. Полифункциональность выделяется как свойство единиц разного уровня: фонем, морфем, словоформ, высказываний, выразительных стилистических средств и даже языка в целом. Иногда полифункциональность понимается узко, иногда очень широко. В материале, представленном ниже, в первую очередь учитывается концепция коммуникативного анализа русской звучащей речи Е. А. Брызгуновой, изложенная в ряде её собственных работ¹, а также в трудах её учеников и последователей².

Рассмотрим сначала свойство полифункциональности лексических единиц как их многозначность, совокупность лексико-семантических вариантов (ЛСВ). Различия между ЛСВ слов закреплены на уровне их употребления, то есть в определенных синтаксических конструкциях. Реализуя ту или иную часть речи, словоформы функционируют в составе высказываний, которые в зависимости от интонации и смысловых связей предложений в контексте могут выражать разные значения. Ср., например, нетождественные по интонационному оформлению и значению примеры, где словоформа *лучше* в одном случае имеет грамматический статус компаратива, а в другом — частицы: *Лу²чше работай! Лучше рабо²тай!*³ Такие высказывания и слова в их составе, которые реализуются одним из своих ЛСВ, принято называть полифункциональными⁴.

Особенно богато и разнообразно полифункциональные слова (ПФС) представлены в устной речи. Их ЛСВ отличаются не только значением, но и грамматическим статусом, то есть словоформы могут функционировать как представители разных частей речи, в частности и как самостоятельные, полнозначные, и как служебные (*где, еще, как, какой, когда, куда, лучше, надо же, один, пока, просто, прямо, раз, сколько, скорее*,

так, такой, там, тут, тоже, только и др.) или как служебные с разными значениями (*а, вот, и, да, но, ну, хоть бы и др.*)⁵. Полифункциональность слов проявляется в их способности в составе высказывания выражать различные значения при взаимодействии синтаксической структуры высказывания, его лексического состава, интонации и смысловых связей с контекстом. ПФС и словоформы могут различаться и коммуникативной ролью, т. е. способностью занимать ту или иную позицию в коммуникативной структуре высказывания⁶.

Выявление ЛСВ этих слов, верификация их категориального грамматического статуса выражается с активным участием интонационных средств (в частности, с помощью выделения или, наоборот, невыделения слова центром ИК, типа ИК, синтагматического членения), а также смысловых связей предложений в контексте. Наиболее ярко различия между ЛСВ полифункциональных слов выявляются в высказываниях с единым лексико-грамматическим составом. При этом роль того или иного средства может варьироваться — усиливаться или ослабляться. ПФС в русском языке могут сочетаться друг с другом или с другими словами, образуя во взаимодействии с интонационными средствами высказывание в рамках диалогического единства. Эти высказывания, различающиеся интонацией (типов ИК и местом центра ИК), образуют оппозиции.

Так, ПФС *ещё* участвует в нескольких оппозициях.

1. Частный вопрос с оттенком добавочности — утверждение, высокая степень проявления признака: *Ещё⁴ как?* — *Ещё²к!* Контексты с *Ещё⁴ как?* имеют общий семантический элемент ‘добавочность’. Для них характерно перечисление, сопоставление. Здесь *ещё₁* — количественное наречие, *как₁* — вопросительное местоименное наречие. В письменной речи обязателен вопросительный знак: — *Решить эту задачу можно разными способами. Во-первых, / с помощью сложения.* — *Ещё⁴ как?* — *Ещё с помощью умножения.* Синонимичными по отношению к высказыванию *Ещё⁴ как?* являются высказывания: *А ещё⁴ как?* *А ещё⁴ как можно решить задачу?* Общим семантическим элементом контекстов с *Ещё²к!* является утверждение и высокая степень проявления признака, действия, состояния. При этом используется ИК-2, обычно с увеличением длительности гласного центра: — *А разве Олег поёт?* — *Ещё²к!* Высказывание *Ещё²к!* является одним из вариантов слова-предложения *да* при утверждении в реплике-реакции и выражает высокую степень проявления признака. *Ещё²к!* в данном случае функционирует как междометное высказывание⁷ (сочетание двух частиц), усиливающее эмоционально-экспрессивную характеристику лица, явления. Пунктуационный знак на письме, скорее всего, восклицательный. Синонимичными высказываниями *Ещё²к!* являются высказывания: *Конечно! Разумеется! Да ещё²к! Да ещё²к поёт! И ещё²к! И ещё²к поёт!* *Да¹, / поёт, / и при этом очень хорошо¹!*

2. Частный вопрос с оттенком добавочности — утверждение, высокая степень проявления признака: *Ещё⁴ какой?* — *Ещё² како²й!* Высказывание *Ещё⁴ какой?* выражает вопрос и значение добавочности. Здесь *ещё₁* — наречие, *какой₁* — вопросительное местоимение: — Ты *у⁴мный, / краси⁴вый, / тала¹нтильвый.* — *Ещё⁴ какой?* — Очень скро¹мный. Синонимичными по отношению к высказыванию *Ещё⁴ какой?* являются высказывания: *А ещё⁴ какой?* *А ещё⁴ каким ты меня считаешь?* Высказывание *Ещё² како²й!* выражает утверждение и высокую степень проявления признака. *Ещё² како²й!* функционирует как междометное высказывание — сочетание двух частиц: — *На улице дождь что ли?* — *Ещё² како²й!* Возможная синтаксическая синонимия: *Да ещё² како²й!* *Да¹, / и очень си¹льный!* *Да¹, / и дождь очень си¹льный!* Аналогичным образом функционируют высказывания с ПФС *какая, какое, какие.*

3. Частный вопрос с оттенком добавочности — несогласие, возражение, отказ: *Ещё⁴ чего?* — *Ещё² чего!* Учёт роли системы интонационных средств и контекста позволяет разграничить значения междометных и немеждометных высказываний с единым лексико-грамматическим составом. При этом роль того или иного средства может варьироваться — усиливаться или ослабляться. Например, в приведённых ниже диалогических единствах наблюдается усиление роли интонации. Так, с помощью ИК-4 высказывание *Ещё⁴ чего?* в реплике-реакции передаёт частный вопрос с оттенком добавочности, включающий количественное наречие *ещё₁* и вопросительное местоимение *чего₁.* Ср. разговор в буфете: — *Дайте, пожалуйста, мандари¹н.* — *Ещё⁴ чего?* — *Больше ничего¹.* Синонимичными по отношению к высказыванию *Ещё⁴ чего?* являются высказывания: *А ещё⁴ чего?* *Что ещё⁴ нужно?* *Что ещё⁴ хочешь?* *Чего ещё⁴ надо?* В следующем диалоге с помощью ИК-2 высказывание *Ещё² чего!* передаёт модус отрицания, в данном случае отказа. Это уже междометное высказывание, включающее в свой состав частицы *ещё₂* и *чего₂.* Ср. разговор ребёнка с воспитательницей в детском саду: — *Дайте, пожалуйста, мандари¹н.* — *Ещё² чего!* *Anpeti¹t перед обедом испортишь.* Синонимичными являются высказывания: *Во³т ещё!* *Не²т!* При выражении собственно вопроса возможен и иной порядок слов: — *Дайте, пожалуйста, мандари¹н.* — *Чего ещё⁴?* Изменение порядка слов при отказе невозмож но: — *Дайте, пожалуйста, мандари¹н.* — **Чего ещё⁴!*

4. Частный вопрос с оттенком добавочности — переспрос — экспрессивная оценка: *Когда Олег ещё² приедет?* — *Когда Олег ещё⁴ приедет?* — *Когда⁶ Олег ещё приедет!* — *Когда⁷* Олег ещё приедет! Высказывание *Когда Олег ещё⁴ приедет?* — частный вопрос с оттенком добавочности, здесь *ещё₁* — наречие: — *Когда Олег ещё⁴ приедет?* — *Обещал на следующее ле¹то.* Возможная синтаксическая и интонационная синонимия: *Когда Олег ещё² приедет?* *Когда² Олег ещё приедет?* *А когда Олег ещё⁴ приедет?* Высказывание *Когда⁷* Олег ещё приедет! — это экспрессив-

ное отрицание со значением ‘нескоро’, здесь *ещё₂* выступает в качестве усилительной частицы: — *Может, подождём Оле³га? — Когда⁷ Олег *ещё* приедет! К тому времени спектакль начнётся!* Синонимичными являются высказывания: *Когда⁷-то Олег *ещё* приедет! Олег *ещё* когда⁷ приедет! Олег приедет неск²ро!*

5. Добавочность — экспрессивное отрицание: *Какие *ещё⁴* вопросы?* — *Каки⁷е *ещё* вопросы!* Высказывание *Какие *ещё⁴* вопросы?* представляет собой частный вопрос с оттенком добавочности, здесь словоформа *ещё₁* функционирует как наречие: — *Какие *ещё⁴* вопросы?* — *Вопросов больше не¹т.* Синонимичными по отношению к реплике-стимулу являются высказывания: *А какие *ещё⁴* вопросы есть? Есть *ещё⁴* какие-нибудь вопросы?* Высказывание *Каки⁷е *ещё* вопросы!* выражает экспрессивное отрицание, здесь *ещё₂* выступает в качестве частицы: *Каки⁷е *ещё* вопросы! Всё и так ясно.* Возможными синонимами являются высказывания: *Вопросов не¹т. Каки⁷е тут могут быть вопросы!*

6. Добавочность — несогласие: *Ещё⁴ как можно?* — *Ещё как мо²:жно!* — *Ещё ка²:к можно!* Высказывание *Ещё⁴ как можно?* с помощью ИК-4 выражает значение частного вопроса с оттенком добавочности, здесь словоформа *ещё₁* функционирует как наречие: — *Решить эту задачу можно разными способами. Во-первых, / с помощью сложения.* — *Ещё⁴ как можно?* — *Ещё с помощью умножения.* Возможный синоним: *А *ещё⁴* как можно?* Высказывание *Ещё как мо²:жно!* при выделенности *можно* центром ИК-2 с увеличением длительности гласного центра выражает значение несогласия. Словоформа *ещё₂*, в данном случае является частицей, ср. разговор на улице между взрослым и подростками: — *Нельзя² так шуметь!* — *Ещё как мо²:жно! Что² вы нам сделаете?* Возможная синтаксическая и интонационная синонимия: *Не¹т, / так мо¹:жно.*

7. Добавочность — дополнительность: *Ещё² хлеба купи!* — *Ещё хле²ба купи!* В приведённых предложениях место центра ИК позволяет разграничить количественное наречие *ещё₁* (ЛСВ ‘добавочность’) и частицу *ещё₃* (ЛСВ ‘дополнительность’): *Ещё² хлеба купи! Много гостя² будет.* — *Ещё хле²ба купи! И молока¹.* Не забудь.

8. Желательность — экспрессивное согласие: *Ещё² бы!* — *Ещё² бы!* Роль контекста в формировании значения высказывания с ПФС может усиливаться. Так, в реплике-стимуле диалога с помощью смысловых связей предложения в контексте и ИК-2 (или ИК-6) передаётся модус желательности. Это сочетание количественного наречия *ещё₁* и частицы *бы*. С помощью смысловых связей предложения в контексте и ИК-2 реплика-реакция передаёт уже другое значение — модус утверждения, в данном случае усиления согласия с оттенком причины. Это междометное высказывание, включающее частицы *ещё₂* и *бы*. Как видим, здесь также разграничиваются части речи, а также междометные и немеждометные

высказывания, произносимые с одинаковой интонацией: — Очень вкусный *су¹п. Ещё² бы!* — Да *е³шь сколько хочешь!* Ср.: — Очень вкусный *су¹п. — Ещё² бы!* На мясном бульоне-то!

9. Указательность и добавочность — усиленная указательность и добавочность — указательность при перечислении и добавочность — экспрессивное отрицание, возражение: *Вот ещё¹!* — *Вот ещё²!* — *Вот ещё⁴!* — *Во³т ещё!* Высказывание *Вот ещё¹* представляет собой нейтральное сообщение и имеет значение ‘указательность и добавочность’, здесь *вот ещё* — сочетание указательной частицы *вот₁* и количественного наречия *ещё₁*: *Посмотри²те эти фотографии. Во¹т. Вот ещё¹.* Синтаксическими и интонационными синонимами являются высказывания, где выражена усиленная указательность и добавочность, или указательность при перечислении и добавочность: *Вот ещё²! Вот ещё¹! А вот ещё⁴! Тут ещё² есть!* В высказывании *Во³т ещё!* выражено совсем другое значение — ‘экспрессивное отрицание, несогласие с тем, о чем говорится в реплике собеседника, возражение’, и сочетание *вот* с *ещё* функционирует как междометное высказывание, включающее в свой состав частицы *вот₂* и *ещё₂*, ср. фрагмент телевизионного интервью с гимнасткой Алиной Кабаевой (2003 г.): — *МГУ не бро³сила? — Во³т ещё!* 21 декабря иду на се¹ссию. Синонимичными являются высказывания: *Конечно, не²т! А почему² я должна была бросить?* Здесь, как видим, интонационные средства дифференцируют значения высказываний и категориальные характеристики словоформ в их составе: сочетание наречия с частицей и сочетание частиц в составе междометного высказывания.

Таким образом, изучение русской грамматики предполагает обращение не только к письменной, но и к живой устной речи. Высказывания в зависимости от интонации и смысловых связей предложений в контексте способны передавать разные значения. ПФС — важный объект изучения функционально-коммуникативной грамматики русского языка. Особенно богато и разнообразно ПФС представлены в устной речи. Их ЛСВ различаются значением, грамматическим статусом и коммуникативной ролью.

Высказывания с ПФС, отличающиеся в первую очередь не лексико-сintаксическим составом, а интонацией, образуют смысловые оппозиции. В формировании значений высказываний, составляющих оппозиции, наблюдается варьирование (усиление или ослабление) роли системы интонационных средств и смысловых связей в контексте. Кроме того, учёт роли системы интонационных средств и контекста позволяет разграничить значения так называемых междометных и немеждометных высказываний с единым лексико-грамматическим составом. Различные реализации ЛСВ слов характеризуются семантическими, сintаксическими и коммуникативными особенностями. Поэтому ПФС являются важным объектом, во-первых, для изучения и теоретического

лингвистического исследования, во-вторых — для лексикографической практики, для составления функционального словаря русского языка, в-третьих — для практики преподавания русского языка в Российской и иностранной аудитории, которое на современном этапе должно базироваться на учёте особенностей его не столько письменной, сколько устной формы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Брызгунова Е. А. Вводный фонетико-разговорный курс русского языка. М., 1982. 252 с.

² Безяева М. Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка: Волеизъявление и выражение желания говорящего в русском диалоге. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2002. 456 с.; Муханов И. Л. К вопросу о соотношении понятий «эмоции», «экспрессия», «оценка» // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Доклады и сообщения молодых учёных на VII Конгрессе МАПРЯЛ. М., 1990. С. 340–341. Панков Ф. И. Проблема полифункциональности наречий (на примере лексемы *близко*) // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М., 2004. Вып. 28. С. 114–130; Стой Хун. Полифункциональная лексика русского языка. Проблемы русско-китайских словарей. М., 2004. 224 с. Коминэ Юко. Функционально-прагматические характеристики русских междометных высказываний: автореф. дис. канд. филол. наук. М., 1999. 21 с.

³ Примеры из звучащей речи сопровождаются интонационной транскрипцией по Е. А. Брызгуновой [Русская грамматика 1980, I: 96–122].

⁴ Брызгунова Е. А. Интонация и полифункциональные словоформы // Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. 3-е изд., испр. и доп. М., 1997. С. 888–889.

⁵ Указ соч. С. 888.

⁶ Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. М., 2000. 455 с.; Панков Ф. И. Проблема полифункциональности наречий (на примере лексемы *близко*) // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М., 2004. Вып. 28. С. 114–130. Янко Т. Е. Коммуникативные стратегии русской речи. М., 2001.

⁷ Коминэ Юко. Функционально-прагматические характеристики русских междометных высказываний: автореф. дис. канд. филол. наук. М., 1999. 21 с.

Pankov F. I.

Lomonosov Moscow State University, Russia

MULTIFUNCTIONALITY OF RUSSIAN LEXICAL UNITS IN ORAL SPEECH: BASED ON THE WORD “JESHCHO”

The article focuses on Russian multifunctional words as the object of functional and communicative grammar. They are particularly rich and diverse in oral speech. Their lexical-semantic variants differ in meaning, communicative role and categorial status.

Keywords: multifunctional words; oral speech; functional and communicative grammar; Russian language.

Петров Александр Владимирович

КФУ им. В. И. Вернадского

liza_nada@mail.ru

Петрова Луиза Александровна

Крымский инженерно-педагогический университет

nlla@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ АКТАНТНОЙ СТРУКТУРЫ ГЛАГОЛА В НЕОЛОГИЗМАХ-КОМПОЗИТАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В работе исследуется валентность глагола как одна из причин, детерминирующих появление неологизмов. Основным фактором при образовании композитов являются функциональные характеристики компонентов синтагмы, обусловленные содержательными валентностями глаголов, принадлежащих к той или иной лексико-семантической группе, а также морфемным составом опорного компонента / слова. Появление неологизмов-композитов на основе нетипичной реализации валентностей, с отклонением от установленных закономерностей помогает осмысливать механизм действия лингвистических факторов в процессе словотворчества.

Ключевые слова: типовая сочетаемость глагола, валентность, индикатор валентности, расщепленная объектная валентность, композиты.

В дериватологии утвердился тезис о коррелятивной связи между сложным словом и синтаксическими структурами: композиты выступают трансформами некоторых типовых предложений (Э. Бенвенист), процесс создания сложных слов является формально-грамматической реализацией семантической структуры предложения (Е. Г. Городенская). В настоящем исследовании принята точка зрения Н. Ф. Клименко, согласно которой подавляющее большинство сложных слов русского и украинского языков образуется на базе бинарных синтагм¹.

Лингвисты обратили внимание на связь семантики производного слова с валентностью производящего (Ю. Д. Апресян, Е. Л. Гинзбург, Л. П. Клобукова, Т. С. Морозова). Исследователи пришли к выводу, что типовая словообразовательная парадигма является структурой с закрытым числом элементов: не каждая валентность обязательно реализуется в производном слове, однако нет глагольных производных, которые имели бы семантику отсутствующей у глагола валентности. Особое место в валентностной грамматике занимают композиты, поскольку в их структуре содержатся элементы, отображающие компоненты мотивирующего словосочетания и повторяющие в общем виде тип их связи (Н. Ф. Клименко). В лингвистике недостаточно изучена синтаксическая и лексическая сочетаемость глаголов, выступающая в качестве строительного материала для композитов. Появление неологизмов-композитов на основе нетипичной реализации валентностей, с отклонением

от установившихся закономерностей помогает осмыслить действие лингвистических факторов в процессе словотворчества, выявить принципы развития словаобразовательного гнезда.

Исследователи отмечают, что в базовых для сложных слов словосочетаниях чаще всего «реализуется объектная и субъектная валентность глаголов, реже актуализируются его обстоятельственные валентности»². Основным фактором при образовании композитов являются функциональные характеристики компонентов синтагмы, обусловленные содержательной валентностью глаголов, входящих в ту или иную лексико-семантическую группу³. Учет грамматической и лексической сочетаемости предикатов позволяет выделить типовую сочетаемость глаголов определенной лексико-семантической группы (далее ЛСГ), т. е. дать обобщенную характеристику тех позиций, которые чаще всего представлены в контексте слова. Исследователи выделяют типовые позиции, разграничивая среди них обязательные и факультативные, а также определяют арсенал средств и способов их замещения (А. А. Загнитко). Изучение типовых позиций для глаголов тех или иных ЛСГ важно для решения проблемы «ЛСГ и словообразование»⁴.

Так, в качестве типовых для глаголов физического действия выделяются позиции субъекта и объекта действия, а для глаголов движения обязательными являются позиция субъекта и позиция направленности движения — обстоятельство места. Выделенная обязательная позиция для глаголов отражается в сложных производных при помощи первого компонента композита — индикатора валентности (Е. Л. Гинзбург, Н. Е. Грушко).

В композитах реализуется прежде всего валентность объекта действия (Н. Е. Грушко), однако выделенная закономерность может не проявляться в тех или иных глаголах. Например, в гнезде с вершиной *ткань* преобладают композиты, первый компонент которых передает валентность ‘из чего’ (*бумаго/шелко/хлопко/льно/шерстоткачество, шерсто/шелкоткач, пестро/злато/золото/серебро/шелкотканый, шерсто/шелкоткацкий*). Валентность ‘что’ реализуется в субстантивном композите *ковроткачество* и в нескольких адъективных производных (*ковро/куле/ленто/металлоткацкий*). Нетипичной является валентность ‘где’ (*домотканый*). Такое распределение валентностей в сложениях обусловлено тем, что предикат *ткань* имеет включенный объектный актант *ткань* (ср. *ткань изготавливать (ткань) путем плотного присоединения накрест переплетенных нитей...*). Поэтому для производных релевантна валентность ‘из чего’. Изменение включенного объектного актанта глагола закрепляется в композитах *ковроткачество, ковроткацкий* и др. Включенные актанты содержит и глагол *рушить* З «спец. Сдирать шелуху с зерна, перерабатывая его в крупу», индикаторами валентности ‘что’ являются препозитивные основы *риско-, проско-*

и гречко- (*рисорушка, просорушка, гречкорушка*), в композитах *крупорушка, крупорушня* объектная валентность является невыраженной.

Для сложений с основой -*лечение*, -*лечебный* типичными являются валентности ‘при помощи чего’ (*климато/парафино/солнце/теплолечение*) и ‘что’ (*аллерголечение, глазолечение, зуболечение, зуболечебный, онколечение, спинолечение*) и нетипичной — валентность ‘кого’ (*народолечение, скотолечебный*), что объясняется семантикой глагола *лечить*, обусловленной выдвижением на первый план семы ‘средство’ (ср. ‘применять какие-л. средства для излечения кого-л., а также больного органа’). В то же время на распределение валентностей влияют и морфемы опорных компонентов композитов, что наблюдается в производных с опорным словом *лечебница*: в сложениях представлены индикаторы валентности ‘при помощи чего’ (*водо/грязе/свето/кумысо/лечебница*), ‘кого’ (*ското/вет/психо/лечебница*), ‘что’ (*зубо/вен/кож/кардио/онко/лечебница*). В отдельных композитах валентности ‘что’ и ‘кого’ тесно переплетаются: *кардиолечебница* — лечебница для больных с сердечно-сосудистыми заболеваниями.

Ряд глаголов характеризуется расщепленной объектной валентностью ‘что из чего’, ‘что во что’, ‘что в чем’ и др.

Расщепленная объектная валентность ‘что из чего’

Валентность ‘что из чего’ проявляется в предикатах *выжать, давить, варить* и др.: *выжать сок из капусты, давить сок из цитрусовых*. В композитах возможна лишь пошаговая реализация расщепленной валентности: а) *соковыжималка, соковыжиматель, сокодавка (выжимать что, давить что)*, б) *чесноковыжималка, апельсиновыжималка, лимоновыжималка, свекловыжималка, лимонодавка (выжимать из чего, давить из чего)*. Однако ситуации варки сока из чего-л. и приготовления варенья отражаются в композитах, имеющих только родовые компоненты (*соковарка, вареньеварка*). Напротив, в композитах *пихтоварка ‘устройство для получения масла из пихтовой хвои’, розоварня* препозитивные основы реализуют вторую часть расщепленной валентности (варить из чего). Композиты *гречковарка* и *рисоварка* уточняют производное с родовым значением *кашеварка*.

Расщепленная объектная валентность ‘что во что’

Валентность ‘что во что’ специфична для глагола *укладывать (укладывать солому/сено в скирды, укладывать пиленный лес в штабеля, укладывать корне- и клубнеплоды в бурты, укладывать тюки соломы в штабели, укладывать выкопанный картофель в валки)*. Производное *укладчик* открывает позиции для валентности ‘чего во что’. В композитах отражена вторая часть расщепленной валентности: *валкоукладчик* (*‘составная часть картофелеуборочной машины или самостоятельное орудие для укладывания выкопанного картофеля в валки’*), *валкователь* ‘машина для сортирования, сгребания в валки чего-л. разбро-

санного, расстеленного на земле', буртоукладчик, скирдоукладчик, тюкоукладчик и штабелеукладчик. Композиты лесоукладчик 'укладывать лес в штабели' и штабелеукладчик различаются по объему (ср. штабелеукладчик 'машина, предназначенная для укладки материалов в штабели'), композиты сено/соломоукладчик 'укладчик сена, соломы в тюки' и тюкоукладчик передают различные ситуации, поскольку производное тюкоукладчик называет машину, предназначенную для укладки тюков соломы в штабели.

Расщепленная объектная валентность 'что в чем'

Расщепленная валентность 'что в чем' реализуется в глаголах со значением перемещения. Композиты являются новообразованиями, первый компонент передает валентность 'в чем': трейлеровоз 'судно для перевозки грузов в автомобильных прицепах, трейлерах', копновоз 'работник, занимающийся перевозкой скошенных хлебов, сена, уложенных в копны', бункеровоз (машина), пакетовоз (судно), контейнеровоз (судно и автомобиль), цистерновоз, рулоновоз.

Зафиксированы также композиты, отражающие в редуцированном виде актантные структуры глаголов 'что по чему' (рекосплав), 'что где' (газонокосилка, домашвейка), 'что чем' (водоохлаждаемый, крючковязальная, крючковязальщица), 'что при помощи чего' (газорезательная машина, водотушение, пеноотушение, огнерезчик, пароварка, трубопровод), 'что где' (вагоноразмораживающий), 'что из чего' (бисеровязальный, бисеровязь, металлоплетение, соломкоплетение, пуховязальный, пуховязальщица, шелкоделие), 'что во что' (пачковязальный), 'что от чего' (снегоочистительный, угароочищающий), 'что чем' (рукоделие, строчеквышитый, строчеквышивка), 'что на что' (силосорезка, круподерка, мукомольня, мукомолка ← молоть рыбу на муку), 'кого чем' (ножебой), 'что где' (парниковод, парниководство, оранжерееvod, теплицевод), 'кого где' (горностасатель, водостасатель, сейсмостасатель), 'кого из чего' (огнестасатель, лавиностасатель (лицо и собака)).

Таким образом, препозитивные основы композитов частично отражают актантную распределенность глагола. Закрепление в структуре производного той или иной валентности обусловлено семантикой глагола, вхождением его в ту или иную лексико-семантическую группу, а также морфемным составом опорного компонента/слова.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Клименко Н. Ф. Словотворча структура і семантика складних слів у сучасній українській мові. Київ: Наук. думка, 1984. 252 с.

² Газизова Р. Ф. Сложные слова и исходные словосочетания с глагольным компонентом в русском и сербохорватском языках. Саратов: Изд-во Саратовск. ун-та, 1989. С. 42.

³ Петров А. В. Гнездовой толково-словообразовательный словарь композитов. Симферополь, 2003. 286 с.

⁴ Плотникова Г. Н., Скорнякова М. Ф. Словообразовательные особенности глаголов различных ЛСГ // Лексико-семантические группы русских глаголов / Под ред. Э. В. Кузнецовой. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та. 1989. С. 61–83.

Petrov A. V.

Vernadskiy Crimean Federal University, Russia

Petrova L. A.

Crimian Engineering Pedagogical University, Russia

REALIZATION OF THE VERB'S ACTANTIAL STRUCTURE IN THE RUSSIAN COMPOSITE NEOLOGISMS

The article discusses the valency of the verb as one of the causes determining the appearance of neologisms. The main factor in the formation of composites is the functional characteristics of syntagma components, caused by substantial valencies of the verbs, belonging to this or that lexical-semantic group, as well as the morphemic composition of the supporting component / word. The appearance of the composite neologisms, based on the realization of non-typical valencies with deviation from the established laws, helps to understand the mechanism of linguistic factors' working in the process of the word building.

Keywords: typical compatibility of the verb; valency; valency indicator; split object valency; composites.

Петрухина Елена Васильевна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

elena.petrukhina@gmail.com

ГРАММАТИКО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЛЕКСЫ РУССКОГО ГЛАГОЛА

Светлой памяти А. В. Бондарко

В статье анализируются грамматико-словообразовательные комплексы русского глагола, связанные с категорией вида и залога (и возвратной деривацией). Комплексы базируются на морфемах, способных выполнять как словообразовательную, так и грамматическую функцию, а также на семантических доминантах, объединяющих грамматические и словообразовательные значения. Такой доминантой в аспектуальном комплексе выступает идея предела. В основе грамматико-словообразовательной общности возвратных глаголов и форм лежит интерпретация действия как независимого от субъекта.

Ключевые слова: категориальные комплексы, вид, страдательный залог, морфологическая деривация.

1. Вступление. Труды А. В. Бондарко последних десяти лет, в которых исследуются категориальные единства в области грамматики и лексики, открывают новые перспективы в изучении категориальных грамматических комплексов. А. В. Бондарко принадлежит обоснование понятия «категориальное единство» в сфере грамматики, рассматриваемой в ее связях с лексикой. Выделяются категориальные единства трех типов: грамматические, лексико-грамматические и функционально-семантические¹.

Как известно, отличительной особенностью разработанной А. В. Бондарко модели функциональной грамматики являются функционально-семантические поля и категории, в рамках которых изучается взаимодействие разноуровневых языковых средств, объединенных на основе общности их семантических функций². Функционально-семантические категории, контактируя и взаимодействуя, также образуют комплексы. Так, аспектуально-временные комплексы, исследованный А. В. Бондарко, объединяет функционально-семантические категории аспектуальности, временного залога / незалога, временного порядка. Организованные по принципу функционально-семантического поля, данные категории различаются категориальными семантическими признаками, по-разному интерпретирующими идею времени, а также структурой ядра соответствующего поля³.

Как развитие идеи о взаимодействии языковых категорий и единиц на содержательной основе в данной статье рассматриваются грамматико-словообразовательные комплексы русского глагола, сложившиеся вокруг грамматических категорий вида и залога (а также возвратной дерива-

вации). В обоих комплексах важную роль играют морфемы, способные выполнять как словообразовательную, так и грамматическую функцию. Мы обращаем особое внимание на семантическую основу взаимодействия категорий и языковых единиц в рассматриваемых комплексах.

2. Аспектуальный комплекс. Мы рассматриваем глагольный вид как морфологическую деривационную категорию, в которой словообразовательный механизм префиксации и суффиксации глаголов имеет грамматическую значимость, а именно изменение их вида, что влечет за собой преобразование грамматических парадигм, сочетаемости и функций глаголов. Морфологическая деривация обоснована в книге А. В. Бондаренко «Теория морфологических категорий». В классифицирующих деривационных морфологических категориях одна словоформа производится от другой, в отличие от словоизменительных категорий, предполагающих «чередование словоформ, между которыми нет отношения производности»⁴. Эта идея была развита в работах Ф. Лемана⁵, а также в работах автора данной статьи⁶.

Как известно, при видовой деривации без изменения лексического значения глагола образуются видовые пары (*дать — давать, записать — записывать, строить — построить, делать — сделать*). Важно отметить, что в русском языке функциональные видовые пары формируются не только в рамках тождественных лексических значений, но и на базе сходных значений, представляющих разные фазисно-временные параметры одного действия, типа *кричать — закричать, плакать — заплакать, видеть — увидеть, гулять — погулять, катать — покатить*. Фазисная и ограничительная семантика производных глаголов в русском языке приобретает черты, свойственные грамматическим значениям, а именно свойства обязательности и пониженной интенциональности выражения. Так, при повествовании в прошедшем времени отмечается высокая степень обязательности выражения глаголов в нарративную цепочку, прежде всего при помощи производных глаголов СВ с приставками *за-* и *по-* или аналитических конструкций с фазисными глаголами *начать, стать*⁷. Например:

*Помещик поблагодарил, взял инструмент, потянул (маловероятно? тянул) — вытащил вилку (Н. Тэффи). Мы встали и пошли (*шли) домой. Она вошла в комнату, увидела (*видела) подарок и засмеялась (? смеялась).*

Расширению функциональных видовых пар в русском языке способствуют обязательная имперфектификация, реализующаяся при переводе повествования из плана прошедшего времени в план настоящего исторического, а также при введении отрицания в императивные конструкции, изменении параметров кратности ситуации и других типовых изменений контекста⁸. Автоматическая замена видов (обязательная имперфектификация) распространяется не только на видовые пары, но и на фазисно-

временные и отчасти ограничительные способы глагольного действия (СГД). Например:

Я обернулась, увидела рядом незнакомого человека и от неожиданности закричала. — Я оборачиваюсь, вижу рядом незнакомого человека и от неожиданности кричу. Погуляй у реки — Не гуляй у реки! Покатай ее! — Не катай ее! Провожая дочь, она заплакала — Провожая дочь, она всегда плакала.

Грамматикализации данных СГД в русском языке способствует близость их семантики граммеме совершенного вида, которую, вслед за В. В. Виноградовым, определяем как «ограничение или устраниние представления о длительности действия, сосредоточение внимания на одном из моментов процесса как его пределе»⁹. На основе идеи ПРЕДЕЛА, в разной ее реализации, формируется семантика предельных (терминативных) глаголов, фазисно-временных и ограничительных СГД, а также семантика совершенного вида и категории вида в целом.

Таким образом, для аспектуального грамматико-словообразовательного комплекса, сложившегося в русском языке вокруг концепта ПРЕДЕЛА действия, характерно использование словообразовательного механизма деривации для грамматического видеообразования и «втягивание» словообразовательных категорий в сферу обязательности употребления, т. е. грамматикализация фазисных словообразовательных значений, которая может быть выражена в большей или меньшей степени.

3. Возвратно-залоговый комплекс. Тесное взаимодействие словообразования и грамматики наблюдается также на базе другой глагольной категории — категории залога. Однако направление взаимодействия грамматики и словообразования в залоговом комплексе иное, чем в аспектуальном комплексе. По мнению В. В. Виноградова, «система возвратных значений представляет разительный пример «лексикализации» грамматических отношений»¹⁰. Лексикализация проявляется прежде всего в обогащении грамматического значения дополнительными семантическими признаками.

Основой взаимодействия возвратных глаголов, конструкций и возвратных форм страдательного залога является деривация при помощи форманта *-ся*, а также синтаксический механизм выражения отношения между семантическими актантами предиката (субъектом и объектом) и синтаксическими функциями (подлежащим и дополнением). Последний рассматривается в рамках синтаксической категории диатезы¹¹ с учетом всех возможных средств выражения, т. е. не только грамматических, но и словообразовательных и лексических. Большую роль в выражении «диатетических сдвигов» в русском языке играет возвратная словообразовательная модификация глаголов и возвратные формы страдательного залога.

Понятие диатезы является универсальным — любая глагольная лексема в любом языке имеет по меньшей мере одну диатезу, а понятие залога является морфологическим и не универсальным¹². «...Граммемы залога мар-

кируют такие изменения базовой диатезы глагола, которые не затрагивают пропозициональное значение этого глагола, т. е. не меняют его смысл»¹³. Диатеза представляет распределение участников с точки зрения большего / меньшего внимания к ним со стороны говорящего, иначе говоря, придания им определенного «коммуникативного ранга». В страдательном залоге Пациенс (Объект) занимает позицию подлежащего и оказывается в «Центре фокуса внимания», Агентс (Субъект) уходит на позицию косвенного дополнения и оказывается на «Периферии фокуса внимания»¹⁴.

С формами страдательного залога по своей синтаксической структуре сходны декаузативные возвратные дериваты. Как известно, декаузативы образуются при помощи постфиксa *-ся* от переходных каузативных глаголов, выражая представление действие как наступающего независимо от воли и осознанной деятельности Субъекта. Если в пассивных конструкциях Субъект-Агентс находится на «Периферии фокуса внимания» говорящего, то в декаузативных он вообще не является участником ситуации¹⁵. Например: *Чашка разбилась; Заводная игрушка сломалась.* Декаузативы используются также для обозначения неконтролируемых, стихийных явлений: *Пламя из-под стола выбросилось до потолка кабины.*

Интерпретация действия как произвольного и неконтролируемого (в той или иной степени) лежит в основе семантической общности рассматриваемого комплекса. Такая интерпретация действия характеризует возвратные глаголы:

- 1) управляющие дательным падежом субъекта и выражают спонтанные ментальные и эмоциональные процессы: *Путешественникам слышится странный гул. Такое событие запомнится всем надолго;*
- 2) выражают промахи и ошибки: *ошибиться, осечься, просчитаться, заблудиться, обознаться, оговориться;*
- 3) способные представлять эмоции так, как будто они «возникли не под действием внешних факторов, а как бы сами по себе»¹⁶ (*волноваться, беспокоиться*);
- 4) выражают действие внешней среды: *Все гайки и шурупы разболтались так, что конструкция должна была вот-вот рухнуть; Погода установилась;*
- 5) обозначают автоматизированные процессы: *Сначала включается «аварийка», затем «стоп-сигналы». Я промедлил, а двери уже закрылись, и она уехала;*
- 6) возвратные безличные формы глаголов деятельности: *Ему не сидится на одном месте; Отцу здесь хорошо работает.*

В последнем случае деятельность характеризуется как осуществляющаяся помимо воли Субъекта.

Даже этот небольшой языковой материал демонстрирует важное свойство русского простого предложения: «тенденцию к элиминации актантных отношений и представлению действия как самодовлеющего, независимого от человека события»¹⁷. В основе «энергоцентричной» интерпретации ситуации лежит «некоторая сила, локализуемая вне или внутри человека. Сила остается за кадром: она представлена нулем»¹⁸.

Такой «энергоцентричный» оттенок может сопровождать образование возвратных форм страдательного залога, в частности, в двучленных пассивных конструкциях с обобщенным субъектом, выражющих обыч-

ные, нормативные действия, поэтому воспринимаемые как само собой разумеющиеся, не требующие усилий их производителей, например:

Что ни делается — все к лучшему; Друг познается в беде. При этом коммерческая тайна предоставляемых услуг и их конфиденциальность гарантируются.

Особенностью русского языка является возможность декаузативной интерпретации целенаправленного действия, т. е. представление его как спонтанного, отчасти независимого от Субъекта. Такая интерпретация связана с видовой асимметрией форм страдательного залога. Она регулярно возникает при образовании и употреблении возвратных форм страдательного залога от глаголов СВ, которые находятся на периферии категории залога. Например: Ср.:

С женою отошли тебе первую песнь «Онегина». Авось с переменой министерства она и напечатается — покамест мне предлагаю за второе издание «Кавказского пленника» 2000 рублей. (Из письма А. С. Пушкина: Собрание сочинений в 10 томах. М., 1959–1962, т. IX, с. 100). Середина сентября казалась сейчас столь же далекой, как середина декабря. Только взяли на память, что нынче придется приниматься за картошку пораньше. И мысли пошли в сторону: выкопать — ладно, выкопается, а как ее перевозить, куда ссыпать? (В. Распутин. «Прощание с Матерью»).

Итак, эффект энергоцентричности в том или ином виде — от закономерности и автоматизма до спонтанности и неконтролируемости действия — представлен во многих типах употребления возвратных глаголов и пассивных возвратных форм СВ.

4. Заключение. Таким образом, между грамматическими и словообразовательными категориями русского глагола существует тесное взаимодействие, в результате которого образуются грамматико-словообразовательные комплексы, базирующиеся на морфемах, способных выполнять как словообразовательную, так и грамматическую функцию, а также на семантических доминантных признаках, объединяющих грамматические и словообразовательные значения. Такой семантической доминантой при представлении протекания действия во времени выступает идея предела как временной границы действия. В основе грамматико-словообразовательной общности возвратных глаголов и форм лежит «энергоцентрическая» интерпретация ситуации.

Кроме того, большую роль в рассмотренных грамматико-словообразовательных комплексах играют синтаксические и текстовые механизмы — диатетический механизм понижения коммуникативного ранга Субъекта вплоть до полного выведения его за рамки обозначаемой ситуации (для возвратно-залогового комплекса) и обязательная имперфективизация имена видов в определенных контекстах (в аспектуальном комплексе).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бондарко А. В. Дифференциация и интеграция в системе категориальных единств // Славянское языкознание. XIV Международный съезд славистов (*Oxrid*, 10–16

сентября 2008 г.). *Доклады российской делегации*. М.: Индрик, 2008. С. 68–84; *Бондарко А. В.* Варианты классификации категорий и разрядов в сфере грамматики // Горизонты современной лингвистики. Традиции и новаторство. Сб. в честь Е. С. Кубряковой / отв. ред. Н. К. Рябцева. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 21–26.

² *Бондарко А. В.* Категоризация семантики в системе грамматики // Проблемы функциональной грамматики: Категоризация семантики. СПб.: Наука, 2008. С. 12–17.

³ *Бондарко А. В.* Аспектуально-tempоральный комплекс (системно-языковые и речевые элементы категориальной семантики) // Aspekte, Kategorien und Kontakte slavischer Sprachen. Festschrift für Volkmar Lehmann zum 65. Geburtstag / B. Breehmer, K. B. Fischer, G. Krumbholz (Hrsg.). Hamburg, 2008. S. 47–56.

⁴ *Бондарко А. В.* Теория морфологических категорий. М.: Наука, 1976. С. 103.

⁵ *Lehmann F.* Grammatische Derivation (Aspekt, Genus verbi, Komparation, Partizip und andere Phänomene zwischen Flexion und Wortbildung). In: Berger T. / Gutschmidt K. (Hgg.). Funktionale Beschreibung slavischer Sprachen. Beiträge zum XIII. Internationalen Slavistenkongress in Ljubljana. München, pp. 139–162.

⁶ *Петрухина Е. В.* Русский глагол: категории вида и времени (в контексте современных лингвистических исследований). М.: Макс Пресс, 2009. С. 48–52; *Петрухина Е. В.* Русский вид как морфологическая деривационная категория в контексте современных исследований видовой коррелятивности // Scando-Slavica, 2014. 60. Is.2. С. 253–274.

⁷ *Петрухина Е. В., Соколова С. В.* Проблемы грамматикализации в современном русском языке // Проблемы функциональной грамматики: категоризация семантики. СПб.: Наука, 2008. С. 130–139.

⁸ *Маслов Ю. С.* Избранные труды. Аспектология. Общее языкознание. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 76–77; *Зализняк А. А., Микаэлян И. Л., Шмелев А. Д.* Видовая коррелятивность в русском языке: в защиту видовой пары. ВЯ, 2010. № 1. С. 3–23.

⁹ *Виноградов В. В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.: Русский язык, 1972. С. 394.

¹⁰ Там же. С. 510–511.

¹¹ *Холодович А. А.* Залог. Определение. Исчисление. В кн.: Категория залога (Материалы конференции). Ленинград: Ленинградское отделение Института языкознания Академии наук СССР, 1970. С. 1–26.

¹² *Храковский В. С.* Концепция диатез и залогов (исходные гипотезы — испытание временем) // 40 лет Санкт-Петербургской типологической школе. М.: Знак, 2004. С. 504.

¹³ *Мельчук И. А.* Определение категории залога и исчисление возможных залогов: 30 лет спустя // 40 лет Санкт-Петербургской типологической школе. М.: Знак, 2004. С. 289.

¹⁴ *Падучева Е. В.* Диатеза как метонимический сдвиг // 40 лет Санкт-Петербургской типологической школе. М.: Знак, 2004. С. 424–444.

¹⁵ *Падучева Е. В.* Каузативный глагол и декаузатив в русском языке // Русский язык в научном освещении. М., 2001. № 1. С. 65.

¹⁶ *Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание*. М.: Русские словари, 1996. С. 42.

¹⁷ *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 806.

¹⁸ Там же. С. 796.

Petrakhina E. V.

Lomonosov Moscow State University, Russia

GRAMMAR AND WORD-FORMING COMPLEXES OF RUSSIAN VERB

The article deals with grammar and word-forming complexes of Russian verb, connected with categories of aspect and voice. These complexes are based on morphemes that can perform both derivational and grammatical function, as well as semantic dominant traits, uniting grammar and word-forming values. Such semantic dominant in aspectual complex is an idea of temporal limit and border of action. The interpretation of situations as uncontrolled integrates many types of Russian reflexive constructions and forms.

Keywords: categorical complexes; verbal aspect; passive voice; morphological derivation.

Плотникова Анна Михайловна

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

annamp@yandex.ru

**ОЦЕНОЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ
В ЯЗЫКОВОМ ОТОБРАЖЕНИИ ИСТОРИИ РОССИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ СОЧЕТАЕМОСТИ СЛОВ «ВЕК» И «СТОЛЕТИЕ»)**

В статье рассматриваются атрибутивные словосочетания, включающие существительные «век» и «столетие». Временные отрезки одинаковой продолжительности воспринимаются субъективно и оцениваются на основе личного или коллективного опыта говорящих. Являясь дискретной моделью времени, век в языке предстает как недискретная единица, которой приписывается какое-либо устойчивое определение. Статистический анализ материала позволяет выявить частотные языковые характеристики веков российской истории.

Ключевые слова: семантика, оценка, русский язык, лексика времени.

Существование общепринятых систем исчисления времени и его членения на столетия, десятилетия, годы, месяцы и дни не отрицает возможность использовать в качестве точки отсчёта событий личной жизни. По словам Н. Д. Арутюновой, «события мыслятся не в пространстве «безграничного мира», а в его более узкой сфере — сфере жизни личности, семьи, группы людей, коллектива, общества, нации, государства»¹. В качестве точки отсчета времени могут использоваться как события личной жизни человека (*в год нашего знакомства, в мой день рождения и под.*), так и события официальной истории (*родилась в год окончания войны, праздновали свадьбу в горбачевские времена сухого закона и под.*).

Нельзя не согласиться с В. Б. Касевичем, пишущим, что «временной отрезок есть прежде всего то, что значит для индивидуума (или коллектива, сообщества) занимающее этот отрезок событие, а не безразличный к своему наполнению «контейнер». <...> Время при этом может рисоваться как мозаика разнокачественных кадров, которые не обязательно образуют континуум»².

Таким условным оператором членения временного континуума являются десятилетия. Например, на основании атрибутивной сочетаемости «пятидесятые» — это десятилетие между временем, когда в советской истории как будто бы не происходило ничего значительного. На самом деле в 1953 году умирает И. Сталин, в 1956 году проходит XX съезд КПСС с разоблачением культа личности, но психологически эти события воспринимаются как происходящие в следующем десяти-

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
(проект № 16–18–02005)

летии. Десятилетие, в котором жил Сталин, психологически не может быть десятилетием, в котором Сталина разоблачили, поэтому шестидесятые, как магнит, перетягивают наиболее знаковые события пятидесятых и представлены в языке при помощи таких атрибутивных характеристик, как *прославленные, добрые, прекрасные, святые, романтические, бурные*³.

Объектом оценивания в языке становятся и отдельные годы, особенно те, что связаны со значительными событиями российской истории. Например, по данным Национального корпуса русского языка⁴ (далее — НКРЯ), *семнадцатый год* получает такие оценочные характеристики, как *роковой, революционный, проклятый, знаковый, великий, бурный, а сорок первый год* предсказуемо характеризуется как *трудный, трагический, кошмарный, горький, тяжелейший, военный*. Такие единицы не являются только свободным сочетанием порядкового числительного с существительным, а образуют прецедентную единицу.

В данной статье остановимся на более крупных фрагментах членения временного континуума, рассмотрев атрибутивную сочетаемость слов *век, столетие*, а также контексты с родительным падежом в атрибутивном значении (*атомный век — век атома*). Основным источником материала послужил НКРЯ, привлекались также контексты из художественных и публицистических текстов.

При характеристике материала следует обращать внимание на то, какие механизмы используются для языкового членения времени и каким образом в языке дискретный временной интервал получает не дискретное описание, формируя оценочные парадигмы, то есть некое множество оценочных, экспрессивных, образных единиц, характеризующих исторические отрезки времени. При всем разнообразии контекстов возможным, на наш взгляд, является использование термина «парадигма», в силу того, что семантически разнородные прилагательных отнесены к определенному историческому периоду, имеющему точные временные границы.

Следует отметить, что внутренняя форма слова *столетие* предопределяет его замкнутость на темпоральной семантике: оно называют исторический период, равный ста годам, и во вторичном значении годовщину кого-, чего-либо. Напротив, слово *век* склонно к формированию оценочных (*век скоростей, век открытый*) и социально-исторических значений (*каменный век, бронзовый век, железный век*). Данный факт также способствует появлению устойчивых в русском языке словосочетаний *золотой век, серебряный век*, проецируемых из области литературы на другие области жизни социума и развивающие переносные значения. Например:

«наступили так называемые застойные <...> возникала нездоровая, но крайне плодотворная подпольная среда — словом, советский серебряный век».

Примечательно, что временные рамки столетий не совпадают с хронологическими рамками. Известный британский историк пишет о *долгом XIX веке*, отсчитывая его с 1789 по 1914 год, и *коротком XX*:

«Я считаю, что сейчас уже возможно взглянуть на „короткий двадцатый век“, длившийся с 1914 года до конца советской эпохи» (Э. Хобсбаун, пер. на русский А. В. Никольской).

Точно так же фиксируется условность десятилетий, свидетельством чему является, к примеру, рассуждения известного журналиста Л. Парфенова:

«...эпоха начиналась раньше, время не знает круглых дат. Ведь и кончились 60-е до срока: в 1968-м, когда советские танки раздавили „человеческое лицо“ социализма в Чехословакии».

Это согласуется с идеями, высказываемыми когнитологами, о том, что ввиду субъективности восприятия человеком времени отрезки однаковой продолжительности могут восприниматься как длинные или короткие в зависимости от точки зрения говорящего, от его индивидуального отрицательного или положительного опыта, связанного с тем или иным отрезком времени⁵.

Рассмотрение атрибутивной сочетаемости начинается с восемнадцатого века, так как НКРЯ дает лишь единичные контексты относительно более ранних периодов российской истории, например, контексты, связанные с сопоставление веков:

«От печи неистребимым потоком шло тепло, и я чувствовал, что нахожусь где-то вне времени, может, в средневековом семнадцатом, может, в прощвенном восемнадцатом веке» (О. Кувайев).

Устойчивым эпитетом XVIII века является *просвещенный век*, который характеризует общую устремленность ко всему интеллектуальному, ориентированность на рациональное объяснение мира. Характеристики этого века как *галантного и французского*, по данным контекстов, в большей степени связаны с европейской историей, чем с русской.

Девятнадцатое столетие, напротив, предстает как «русское»:

«Впечатление такое, будто с былых беспредельных просторов, куда вывел нас русский XIX век, с Пушкиным и Толстым, с Лермонтовым и Гоголем, с Тютчевым и Достоевским, после того, как вдохнули мы воздуха подлинной свободы, мудрости и человечности, опять захлопнуты окна...» (Г. Адамович).

XIX век в контекстах — *просвещенный, золотой, классический, добродушный, безмятежный, романтический, спокойный, наивный, идиллический, неторопливый*.

Положительные характеристики получает XIX век в восприятии людей XX века, так как большой временной отрезок, к которому относится столетие, требует осмыслиения не только по окончании этого периода, а через какое-то продолжительное время, позволившее целостно осмыс-

лить произошедшее. Так, И. Эренбург противопоставляет своих современников писателям XIX века:

«Удивительно: ритм жизни ускорился, появились авиация и кино, исторические события обгоняли одно другое, а мои сверстники формировались куда медленнее, чем люди тихого, неторопливого XIX века. <...> А ведь Гоголь написал «Ревизора», когда ему было двадцать семь лет».

Никакой другой период истории не получает столь единодушной положительной оценки ещё и потому, что он всегда противопоставляется XX веку:

«Век Эйнштейна и Планка оказался веком Гитлера. Гестапо и научный Ренессанс рождены одним временем. Как человечен девятнадцатый век, век наивной физики, по сравнению с двадцатым веком» (В. Гроссман).

И эти положительные характеристики сосуществуют с оценкой XIX века как *века революций, буржуазного века, века демократии, века реформ*.

Ещё более разнообразным и пестрым является репертуар языковых средств, которые используются для характеристики XX века.

Значимость первой мировой войны и революции, осознаваемая современниками этих событий, делает их временем начала XX века:

«А по набережной легендарной приближался не календарный — *Настоящий Двадцатый Век*» (А. Ахматова).

В поэзии начала XX века и его конца звучит слово *страшный*:

«Двадцатый век... Еще бездомней, еще страшнее жизни мгла» (А. Блок) и «двадцатый век — век маленькой стрельбы и страшных мыслей» (И. Бродский).

Эмоциональные оценки XX века как трагического периода русской истории (*страшный, проклятый, жуткий, братоубийственный, кровавый, криминальный*) не вытесняют таких определений века, как *великий, благословенный, чарующий, космический, механизированный, индустриальный*. Такие противоположные по знаку оценки, как, например, *жуткий и великий*, совпадают по интенсивности выражаемых признаков.

Регулярностью характеризуется использование словосочетания *двадцатый век* с притяжательным местоимением *наш*, позволяющим выразить присвоенное человеком время, при этом в таких контекстах актуализируется некий обобщенный субъект — люди одного поколения, современники.

Обыгрывается в контекстах написание словосочетания с использованием латинских цифр: «...номер которого... мог читаться как два неизвестных» (А. Кабakov). XX век также отражен в перифразических номинациях: *атомный век, век научно-технической революции, век атома, век космоса, век стали, век телевидения, век интернета, век массовой культуры, компьютерный век*. Последний перифраз приме-

няется также и к начавшемуся XXI веку, который предстает в прогнозах как *неспокойный, безумный, беспощадный, жестокий, трудный*. Используя предложенные О. А. Солоповой когнитивные модели прогностических контекстов, можно говорить о том, что представленные в НКРЯ контексты «репрезентируют градуированное представление одной из „крайних“ альтернатив будущего»⁶. Будущее представляется преимущественно мрачным, сложным и в то же время мыслится как неспокойное, неизвестное, особенное, странное — *небывалый XXI век*.

При сохранении атрибутивной характеристики *просвещенный*, которая, кстати, приписывается каждому веку (от XVIII до XXI), появляется и его стилистический синоним *продвинутый*, звучащий при цитации чужой речи:

«Теперь, мол, в *продвинутом XXI веке* такие понятия, как „жизнь человеческого духа“ и всякие нравственные ценности, театру просто не нужны» (газета).

Прогностические сценарии, которые представлены в литературе и публицистике XX века, напротив, оптимистичны:

«По моему глубочайшему убеждению, XXI век должен быть *веком гуманистической культуры*. Ее доминанта обязательна. Технике должна быть определена четко служебная роль» (Д. Лихачев).

Эти прогнозы отражают субъективность, свойственную восприятию будущего.

Языковое представление таких больших отрезков времени, как века, которые вмещают в себя жизнь человека, не может быть однородным, поэтому некоторая объективная картина общественного восприятия веков возможна лишь по прошествии длительного времени. Именно так случилось с XVIII и XIX веками, за которыми с течением времени закрепились устойчивые атрибутивные характеристики, которые пока невозможно дать XX и тем более XXI векам.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. Москва: Наука, 1988. С. 171.

² Касевич В. Б. Когнитивная лингвистика: В поисках идентичности. Москва: Языки славянской культуры, 2013. С. 43.

³ Норман Б. Ю., Плотникова А. М. Атрибутивная сочетаемость слова *годы* в свете композиционной и когнитивной семантики // *Studia Slavica Hung*, 60/2 (2015), pp. 347–359. DOI: 10.1556/060.2015.60.2.x

⁴ Национальный корпус русского языка. Режим доступа: www.riscorpora.ru

⁵ Evans V. The Structure of Time. Language, Meaning and Temporal Cognition. Amsterdam / Philadelphia, 2004. 286 р.

⁶ Солопова О. В. Лингвополитическая прогностика: сопоставительное исследование моделей будущего России в политических дискурсах России, США и Великобритании XIX в. (1855–1881) и XXI в. (2000–2014): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2016. С. 33.

Plotnikova A. M.

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

EVALUATIVE PARADIGMS IN LINGUISTIC REPRESENTATION OF RUSSIAN HISTORY: ATTRIBUTIVE CONSTRUCTIONS WITH HEAD NOUNS 'VEK' AND 'STOLETIE'

The article focuses on Russian attributive constructions with the head noun “vek” and “stoletie” (century). Periods of time of equal length are perceived subjectively and are evaluated on the basis of the speakers’ individual or collective experience. Being a discreet time model in reality, century is represented in the language as an indiscreet unit, acquiring a certain quality. Statistical data analysis allows to reveal the most frequent language characteristics of “centuries” of the Russian history.

Keywords: semantics; Russian language; temporal nominations.

Рамазанова Анита Ямиковна

*Саратовский государственный
медицинский университет им. В. И. Разумовского, Россия*

anitusi@mail.ru

ПЕРИФРАЗА КАК УНИВЕРСАЛЬНОЕ СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ УЗНАВАЕМОГО ОБРАЗА В МЕДИАТЕКСТЕ

В статье анализируется специфика употребления перифраз известных лиц в текстах современных средств массовой информации. Особое внимание уделено функциям перифраз и их вхождению в активный лексический состав языка.

Ключевые слова: СМИ, медиатекст, вторичная номинация, перифраза.

В контексте возрастающей роли средств массовой информации в современном российском обществе несомненную актуальность приобретают медийные тексты.

Медиатекст представляет собой минимально различимую единицу массовых информационных потоков, являющих собой совокупность социально значимых текстов, рассчитанных на широкую аудиторию. Данный термин включает в себя самые различные понятия: телевизионные и интернет-новости, газетные и журнальные статьи, разножанровые теле- и радиопередачи, авторские комментарии, печатную, аудио- и видеорекламу. Несмотря на различные каналы распространения (печать, телевидение, радио, Интернет), жанры современных средств массовой информации имеют подвижные границы и во многом носят взаимопроникающий характер. Современные медиатексты зачастую сочетают в себе текстовый и аудиовизуальный компоненты¹.

Активная модификация жанровых форм в медийных текстах предполагает «закрепление» за каждым каналом передачи информации определенной аудитории реципиентов. В этой связи необходимо разделять понятия первичной и вторичной аудитории. Первичная аудитория — аудитория, получающая информацию непосредственно из средства массовой информации (подписчики блога, зрители телепередачи, читатели газеты); вторичная аудитория — аудитория, получающая информацию исключительно посредством коммуникации с первичным реципиентом и не контактирующая с конкретным СМИ напрямую.

Важно учитывать, что при передаче информации автор всегда ориентируется на характер адресата, на его интеллектуальный и культурный уровень, социальный статус, профессиональную принадлежность, круг интересов и предпочтений. Выбор языкового оформления, последовательность подачи материала всегда зависят от предполагаемой аудитории.

Успешность коммуникации между автором и реципиентами во многом зависит от наличия фонда общих знаний, необходимого для понимания смысла медиатекста. Стилистические возможности оформления

речи определяются содержательным и pragматическим аспектами, информацией о представлениях и мировоззрении коммуникантов.

Материалом данной статьи послужили вторичные номинации известных лиц, зафиксированные автором в медийных текстах в 2011–2016 гг. Общий объем материала составил 5000 вторичных номинаций. Из них перифразы известных лиц составили более 3000 номинаций. В центре нашего внимания оказались номинации известных медийных лиц, внесших весомый вклад в историю нашей страны и хорошо знакомых носителям русского языка. Среди них выдающиеся политики, общественные деятели, мастера культуры и искусства, именитые спортсмены, деятельность которых обсуждается в средствах массовой информации.

Применительно к лицу принято выделять два типа номинаций: первичную и вторичную. Имя собственное относится к первичной номинации лица, перифраза — к вторичной. Сегодня перифразы известных лиц в медийных текстах являются мощным многофункциональным стилистическим приемом. Функционирование перифраз в медийных текстах обусловлено их спецификой — обязательным наличием в них экспрессии и стандарта².

Перифразы в медийных текстах выполняют различные функции:

- 1) заменяют первичное имя;
- 2) вводят дополнительную информацию о лице (пояснение, уточнение, разъяснение);
- 3) устраниют повторы;
- 4) придают тексту оценочный характер;
- 5) усиливают эмоциональную образность текста;
- 6) оказывают эстетическое воздействие;
- 7) создают ассоциативность;
- 8) реализуют идиостиль автора;
- 9) служат для интеллектуализации и демократизации текста³.

Суть перифразы заключается в том, что она не употребляется исключительно как украшение речи. В удачной перифразе всегда присутствует магия слов, демонстрирующая силу и активность языка. В перифразической единице всегда содержится большая характеризующая сила. Удачный выбор самого яркого, типичного признака, характеризующего конкретного человека, создает эффект всеобщего узнавания. Перифраза — яркое, точное и меткое средство языка, обладающее большой силой эмоционального воздействия.

В перифрастический словарь русского языка вошли многие перифразы, ставшие эталонными заменителями имен собственных. Например:

Солнце русской поэзии (А. С. Пушкин), *Буревестник революции* (М. Горький), *Глашатай революции* (В. В. Маяковский), *Калужский лётчик* (К. Э. Циолковский), *Всесоюзный староста* (М. И. Калинин), *Великий кобзарь* (Т. Г. Шевченко), *Король валсов* (И. Штраус), *Красный граф* (А. Н. Тостий), *Маршал Победы* (Г. К. Жуков), *Великий кормчий* (М. Дзедун), *Певец донского казачества* (М. А. Шолохов), *Архитектор перестройки* (М. С. Горбачев)⁴.

Каждый период времени по-своему влиял на перифрастический словарь. Так, например, период оттепели подарил языку такие períфразы, как:

Главный кукурузник страны (ирон.) (Н. С. Хрущев), *Стиляга, писавший о шестидесятниках* (В. П. Аксенов), *Человек с Арбата* (Б. Ш. Окуджава), *Космическая Золушка* (В. М. Терешкова), *Колумб Вселенной* (Ю. А. Гагарин), *Первый американец Мосфильма* (Г. В. Александров), *Культурный посланник мира* (В. Клиберн), *Молния на льду* (Л. П. Скобликова).

В 1970-е годы появились períфразы:

Клоун с осенью в сердце (Л. Г. Енгибаров), *Гений пародии* (В. И. Чистяков), *Ее ледовое величество* (Е. А. Чайковская), *Звезда в фуфайке* (Н. В. Мордюкова), *Дипломат № 1* (А. А. Громуко), *Цветаева балета* (М. М. Плисецкая); в 1980-е — *Мастер устного рассказа* (И. Л. Андроников), *Женщина, которая поет* (А. Б. Пугачева), *Мелкий политический деятель времен Аллы Пугачевой* (ирон.) (Л. И. Брежнев), *Алиса из закулисия* (А. Б. Фрейндлих), *Есенин в международной журналистике* (А. А. Каверзnev), *Арабскийоловей* (Ф. Сейфуль-Мулюков); в 1990-е — *Начальник Чукотки* (ирон.) (Р. А. Абрамович), *Новая инкарнация Николо Паганини* (В. Мэй), *Главный пирамидостроитель страны* (С. П. Мавроди), *Главный прихватизатор России* (ирон.) (С. Б. Чубайс), *Злой гений постсоветской политики* (Б. А. Березовский), *Главная музейная ценность страны* (И. А. Антонова).

В настоящее время весьма популярны períфразы:

Ас теледебатов (В. И. Жириновский), *Грустное лицо комедии* (Э. А. Рязанов), *Редкая черная бабочка в белом квадрате* (М. Али), *Буревестник российской музыкальной культуры* (В. А. Гергiev), *Виртуоз из виртуозов* (В. Т. Спиваков), *Игрок в преображение* (Е. Р. Рождественская), *Османский султан без османской империи* (ирон.) (Р. Т. Эрдоган), *Босоногая депутатка* (ирон.) (Н. В. Савченко), *Шоколадный заяц* (П. А. Порошенко).

Функционирование períфраз напрямую связано с проблемами культуры публичной речи. Являясь средством формирования медийного текста, períфразы затрагивают все коммуникативные качества речи: правильность, точность, логичность, чистоту, богатство, выразительность, уместность. Допущенное малейшее нарушение одного из коммуникативных качеств речи может существенно снизить эффективность применения períфразы в медиатексте. Périfrazы известных лиц задают общую тональность текста, в их использовании особенно важно чувство меры, проявляющееся в количественном и качественном аспектах. Избыточное употребление períфраз может придать тексту оттенок гиперкомплиментарности или, напротив, агрессивности, злой иронии.

Так, активная неоднозначная общественно-политическая деятельность Юлии Тимошенко вызвала явный перебор вторичных номинаций, связанных с ее именем, в средствах массовой информации:

Звезда цветной революции, Украинская Жанна д'Арк, Орлеанская дева оранжевой революции, Валькирия Майдана, Принцесса оранжевой толпы, Мать украинской демократии, Газовая принцесса, Женщина с косой, Укра-

инский дамастрой, Принцесса на нарах, Единственный мужчина в украинской политике.

Оценочный диапазон перифраз, связанных с Ю. Тимошенко, достаточно пестрый — от излишней похвалы до неприкрытой грубости, резкости и колкости.

Таким образом, перифразы являются продуктивным средством создания ярких экспрессивно-образных смыслов в медийных текстах. Перифрастические средства в зыке массмедиа значительно расширяют познавательный и ассоциативный фон реципиентов информации, способствуют повышению общего экспрессивного тона транслируемой информации о конкретном лице.

В перифрастических единицах происходит контаминация объективной информации о человеке и субъективной оценки его автором медийтекста.

Перифрастические средства при помощи различных информативных, оценочных, образных и эмоциональных ресурсов языка позволяют представить широкой аудитории объект номинации в необычной для него форме, при этом особо выпукло подчеркиваются характерные особенности, присущие конкретному лицу.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов. М., 2000. 288 с.

² Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. Некоторые особенности языка современной газетной публистики. М., 1971. 271 с.

³ Кочеткова Т. В. Фонд русских интеллектуализированных перифраз известных лиц в современных СМИ // XII Конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве». КНР, Шанхай, 2011. Т. 1. С. 522–527.

⁴ Новиков А. Б. Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публистики). М.: Русский язык, 2004. 362 с.

Ramazanova A. J.

Razumovsky Saratov State Medical University, Russia

PARAPHRASES AS A UNIVERSAL METHOD OF CREATING RECOGNIZABLE IMAGE IN THE MEDIA TEXT

The article analyses the specifics of the use of paraphrase of celebrities in the texts of modern media. Particular attention is paid to the functions of paraphrases and their entering into productive vocabulary of language.

Keywords: media; media text; secondary nomination; paraphrase.

Рацибурская Лариса Викторовна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Россия

racib@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО МЕДИЙНОГО СЛОВОТВОРЧЕСТВА

В статье характеризуется социально-политическая мотивированность современного медийного словотворчества, при котором создаются новообразования с аффиксами и аффиксоидами, обладающими оценочностью или приобретающими оценочность, синтагматически и контекстуально обусловленную, а также новые словообразовательные гнезда (на базе ключевых слов текущего момента), отражающие актуальные события в России и мире.

Ключевые слова: новообразования, СМИ, оценочность, аффиксы, аффиксоиды, словообразовательные гнезда.

В последнее время исследователи говорят о том, что «сегодня между дискурсом СМИ и дискурсом политическим весьма много общего. Эта общность сказывается и в их взаимо обратимости: политические намерения реализуются через каналы СМИ, а СМИ как таковые поддерживаются различными пометками. Поэтому СМИ все более настойчиво выступают в роли политизатора масс»¹. По мнению ученых, «именно целенаправленное использование языковых средств является одним из наиболее эффективных орудий, входящих в арсенал информационно-психологической войны»².

Специфику современного медийного словотворчества исследователи связывают с «кризисным состоянием сознания общества, обусловленным социальными потрясениями в стране и мире, с его предельной политизированностью, ощущением границы кануна веков и тысячелетий, утратой былых ценностей и несформированностью, поиском новых; тем вакуумом, который стал заполняться экстремизмом и криминальными ориентирами»³.

Естественно, что некоторые лексико-словообразовательные новации связаны с концептуализацией общественных, политических явлений. Кроме того, новообразования в СМИ становятся суггестивным средством воздействия на носителей языка. Новообразования стали удобным способом навязывания адресату социально-политических оценок и манипулирования общественным сознанием.

«Многие явления социальной действительности обязаны своим возникновением верbalному моделированию, позволяющему при определенных условиях воздействовать на сознание носителей языка и регулировать их поведение так, как это выгодно владельцам и распорядителям информационных ресурсов и потоков»⁴.

Действенным аксиологическим средством стали в последнее время некоторые иноязычные префиксы, в частности *анти-*, *контр-* со значением отрицания, *псевдо-*, *квази-* с семантикой неистинности, ложности, *супер-*, *мега-* с размерно-оценочным значением, *экс-* с семой ‘*бывший*’:

общенародная антипопулярность, антиатлантизм; санкции и антисанкции; стебщики — это слуги антиэлиты; антипарад в центре Донецка; стена между Майданом и антиМайданом; блоггер-антикоррупционер; «антиядерный» документ; «антиоранжевая» сторона; антиинтеллектуальная и антиэтическая пропаганда; антикризисные меры; антиотмычное законодательство; антиспайсовый закон; контрэлиты, контролибера, контрмитинг, контрдемонстрация; псевдооппозиция, псевдоправящий псевдокласс, псевдобольшевик, псевдоброрец с халифатом, псевдопарад в Донецке, псевдообразование, псевдосамодостаточность, псевдохалифат, сектантская псевдорелигия, псевдоРоссия, псевдопартийная система; квазитолитаризм, квазипартии, квазиэкспертиза, квазиеврокомиссия, квазиколлектор, квазисоциалистическая экономика, квазимасонские организации, квазиправовая грамота; супервыборы, супередомства, супербюджет, суперкомпромат, супержизнь, супермозг, суперрэйтинг, супермиллиардер, суперпрезидентская республика, суперэкономный вариант; мегапартия, мегаЕвропа, мегаведомства, мегасделки, мегагрант, мегазначение для инвесторов, мегакоррупция, мегарегулятор; экс-град начальник, экс-чиновник, экс-суперзвезда, трансферная стоимость экс-украинца, экс-«правый», экс-коммунистические депутаты; экс-русские окраины.

Активизация подобных префиксов обусловлена вниманием носителей языка к крайним точкам аксиологической шкалы и связана с функциональной негативной оценочностью данных префиксов.

К популярным в медийном словотворчестве оценочным суффиксам относится разговорный суффикс *-щин(а)* с оттенком неодобрения, активно создающий новообразования на базе имен собственных, называющих ключевые фигуры современности:

...в гайдаровщину он был заместителем Министра внешнеэкономических связей... (Завтра, 2015, № 23); ...их идеологией стала прохановщина... (Новая газета, 2015, № 123); Шанцев, как талантливый копировальщик, решил продублировать “лужковщину” в Нижегородской области (Зеркало, 15.04.2015); политический смысл кадыровщины (Новая газета, 2016, № 5).

В качестве экспрессивно-оценочного средства в текстах СМИ нередко выступают новообразования с неспециализированными в этом отношении аффиксами, в частности, суффиксами *-ость*, *-ств(о)*, *-(из)аци(я)*, *—изм*, *-инг*:

За эту «ненашесть» в советские годы театру оперетты крепко доставалось (Комсомольская правда, 03.02.2012); ...немцы должны избавиться от немецкости (т/к «Россия 1», 06.03.2016); спамерство стало крупным бизнесом (Известия, 14.01.2011); фюрерство в нашей жизни (Собеседник, 2012, № 9); офшоризация нашей экономики (радио «Серебряный дождь», 02.02.2012); на особенности питания человека повлияла урбанизация, супермаркетизация и популярность западного образа жизни (Огонек, 19.03.2012); Происходит гемитизация русских городов, где нерусские дети с нерусским родным языком ведут себя антисоциально (Наша Версия, 20–26.02.2012, № 7); Сего-

дня не «десталинизация» и, тем более, не дискредитация советского прошлого необходи́ма стране <...> А *дегорбачевизация* и *дедельциниза́ция* (Завтра, 2015, № 47); И это сопряжено с рядом угроз, которые развитой *путинизм* поставил перед Россией. Точно так же, как развитой *брежневизм* (Новая газета, 13.06.2012, № 64); Такому виду гражданской активности журналисты даже придумали отдельное название — «*каргинизм*» (Ленинская смена, 25.05.2014) — от фамилии Каргин; Ельцин — это наше страшное вчера, мы от него еще не ушли, это не история, *ельцинизм* живет еще повсюду... (Завтра, 2015, № 47); Тяжелые бусы и прямой взгляд — это *Псаки* <...> Но когда кто-то занимается *псакингом* — выходит куда грубее (т/к «Россия-1», 22.02.2016).

В подобных случаях оценочность суффиксов формируется под влиянием как мотивирующей семантики, лексико-семантической специфики исходного слова, так и контекста.

Активизация ряда аффиксоидов заимствованного характера в последние десятилетия также сопровождается их экспрессивизацией, развитием у них оценочности.

Так, заимствованный из английского языка новый суффиксоид — *гейт* со значением ‘политический скандал’ активно используется в медийных новообразованиях, особенно созданных на базе имен собственных — топонимов и наименований ключевых эпохи:

Алтайгейт, Ирангейт, обамагейт, кучмагейт, Регионы охватывает «намазгейт». Тема ислама и мечетей вошла в арсенал чёрных пиарщиков (Независимая газета — Религия, 21.08.2013); «Капеллогейт». В финансировании главного тренера сборной России по футболу могли принимать участие компании и люди, замешанные в масштабных махинациях по отмыванию преступных средств (Российская газета, 24.04.2015); «Конференц-гейт» в Минобрнауки: Генпрокуратура провела проверку. Накануне в федеральном выпуске «Известий» вышел материал о первых процессуальных результатах нашего мартовского исследования закупок Минобрнауки на общую сумму более 857 миллионов рублей, потраченных ведомством на всевозможные выставки и другие презентационные мероприятия (портал «Обнадзор РФ», 26.08.2015).

Достижения научно-технического прогресса способствовали активизации такой препозитивной части греческого происхождения, как *нано-*, которая во многих медийных новообразованиях указывает уже не на минимальный размер, а на негативно-оценочное отношение к спекуляциям на новых технологиях:

Все только и говорят про нано-что-то-там, и мне тоже хочется поучастовать в общем веселье. Но я ничего не понимаю в спорах о том, существуют ли нанотехнологии и сколько денег отмывается на подобных проектах. Не могу внести свой вклад в наноскандалы и разоблачение нанодельцов (Русский репортер, 22–29.05.2008); От наноЧубайса я никаких результатов не видел, в том числе и нанорезультатов (радио «Вести FM», 18.04.2016).

Точно так же у чрезвычайно продуктивного префиксOIDА *евро-*нейтральная топонимическая сема вытесняется на периферию негативно-оценочными семантическими компонентами:

*Европаника. Кризис в ЕС приведёт к распаду союзничества? <...> Европектики — так окрестили противников базового соглашения (Наша Версия, 23–29.06.2008); В порыве гнева европолитики были единодушны» (т/к «Россия 1», 07.07.2013); Тех, кто не справляется, евробюрократы будут штрафовать (ТВЦ, 04.05.2016); Насколько бессмысленными оказались евроаграничения (т/к «Россия 1», 28.04.2016); На «Украине евроМечта не сбылась» (т/к «Россия 1», 30.03.2016). Особенno активизировался префикс *евро*- в связи с терактом в Брюсселе: Брюссель сегодня, как и почти все столицы ЕС,— конгломерат закрытых анклавов. От евродворцов, обжитых бюрократией, глухой к стонам угасающих на алтаре евроСтроительства наций, до лежбищ и склонов бойцов евроДжихада в квартале Моленбек <...> В общем, тоже анклав, так сказать, для приятных гостей евроСтолицы, напоминание о том, что они были проездом в Бельгии (Огонек, 28.03.2016, № 2).*

Драматические события на Украине послужили мощным толчком к активному производству новообразований в массмедиа. Появились даже целые словообразовательные гнезда на базе ключевых слов текущего момента, к которым, в частности, относится *Майдан — майданчик, майданище*:

Андрей Макаревич — один из главных антигероев Антимайдана (радио «Бизнес FM», 26.02.2015); 22 февраля майданщики добились своего: Янукович бежит из страны (<http://msk.kp.ru/daily/26310/3188722/>); От майданщины к антимайданщине. Украина стремительно теряет остатки государственности (Свободная пресса, 03.02.2015); В этом отношении Украина периода постмайдана уже вернулась к смутным девяностым (Антифашист, 27.12.2014); Новая постмайданская власть за полгода умудрилась набрать долгов больше, чем все предыдущие правительства за 10 лет! (Аргументы и факты, 19.11.2014, № 47); постмайданный хаос (т/к «НТВ», 21.06.2015); Требования бандеровцев Порошенко сейчас выполняет. Они ему как бы единокровные, евроМайдановские, да и западные спонсоры велят (<http://politikus.ru/articles/22655-zic-prezident.html>).

Оценочность подобных новообразований создается как оценочными аффиксами (*майданчик, майданище, майданщина*), так и мотивирующей семантикой и контекстом.

Таким образом, новообразования в современных медиийных текстах активно откликаются на актуальные события в России и мире, являясь ярким средством их социально-политической оценки. В новообразованиях современных российских СМИ отражаются драматические украинские события, теракты, потрясшие Европу, миграционные катаклизмы, а также различные позиции на аксиологической шкале, изменения в оценочной парадигме социума.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Васильев А. Д. Игры в слова: манипулятивные операции в текстах СМИ. СПб.: Златоуст, 2013. С. 5.

² Там же. С. 122–123.

³ Сулименко Н. Е. Аномальные явления в зеркале неологического словаря // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований / Отв. ред. Н. Н. Казанский. СПб.: Наука, 2006. Т. 1. Ч. 3. С. 18–42.

⁴ Васильев А. Д. Игры в слова: манипулятивные операции в текстах СМИ. СПб.: Златоуст, 2013. С. 5.

Ratsiburskaya L. V.

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia

SOCIO-POLITICAL CONSTITUENT OF THE MODERN MEDIA WORD-CREATION

The article characterizes socio-political motivation of the modern media word-creation, which creates innovations with affixes and root affixes, possessing evaluativity or acquiring syntagmatically and contextually determined evaluativity, as well as new word-building nests (on the basis of key words of the current moment), reflecting the actual events in Russia and worldwide.

Keywords: neologisms; media; evaluation; affixes; affixoids; word-forming slot.

Рудяков Александр Николаевич

*Крымский республиканский институт
постдипломного педагогического образования, Россия*

anrudiakov@rambler.ru

ОГРАНИЧЕННОСТЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ И КОНЦЕПЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена постановке вопроса о сущности лингвистического познания, в частности, тому, может ли продуцируемое сегодняшним языкознанием знание быть использовано для построения эвристически ценных моделей лексикона.

Ключевые слова: функционализм, лингвистика, семантема.

Утверждение «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» открывает перед русистикой новые перспективы, поскольку она является идеологической основой реализации тех принципов, которые были заложены в закон Республики Крым «Об образовании в Республике Крым» и в программу повышения престижа труда учителя. Принимая непосредственно участие в разработке двух указанных документов, при поддержке Общественной палаты Республики Крым, я смог убедить коллег, что необходимо закрепить в законе норму о русском языке как родном, а в программу включить отдельный раздел, касающийся учителей русского языка и литературы. И сегодня, после проведения Съезда Общества русской словесности, можно утверждать, что достижения полностью соответствуют тем тенденциям, на которые указывали выступающие на пленарном заседании съезда.

И все же в первую очередь концепция ставит перед русистикой новые задачи в области образования, важнейшей из которых, на мой взгляд, является формирование системы знаний на основе достижений современной лингвистики и практических моделей реализации языка.

В. В. Налимов в одной из своих работ отметил специфический характер продуцируемого лингвистикой знания: «Языкознание ... — это мозаика ярких цветов на обширном лугу, и этот луг оказывается волшебным: после появления новых цветов старые не вянут, не теряют своей яркости и свежести. И все возрастающая яркость суждений приводит к появлению высказываний, которые воспринимаются как гротески, как кактусы в мире растений. Контраст в суждениях увеличивается, но проблема остается нерешенной...»¹.

За этой характеристикой скрывается разочарование «внешнего» потребителя языковедческой информации в достоверности лингвистического знания. Оказывается, что лингвистика — это «наука для науки». Дело в том, что лингвистам уютно внутри своего, во многом все еще фи-

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15–04–00114а

логического мира. В этом мире все уже объяснено, все описано, по любому поводу можно найти ссылку на авторитет. В этом мире лавинообразно увеличивается число работ, продуцирующих не знания, а тексты. В этом мире особой популярностью пользуются созерцание и любование внешней стороной языковых явлений и явное нежелание вникать в суть наблюдалемого. В этом мире вновь и вновь пытаются привлечь все новые и новые инновационные научные дисциплины в поисках панацеи для решения собственно языковедческих проблем. Потому что лингвистам достаточно уютно живется в тихом мирке синонимов и антонимов, концептов и методик преподавания, и мы охотно абстрагируемся от того, что общепризнанность не означает адекватность; что традиционность не подразумевает приближенность к истине; что порождаемое лингвистикой знание предназначено для «внутреннего потребления» и не может удовлетворить реальные потребности других наук.

Мы удивительно немного для науки с многовековой историей можем дать «смежникам». Например, школьному учителю или преподавателю языка как иностранного. Мы, в большей или меньшей степени, умеем преподавать иностранный язык начинающим. В средней школе мы небрежно относимся к изложению знаний о системе языка. В этом отношении показательно описание палатального звука [j], который в школе называют мягким. С моей точки зрения, это сравнимо с тем, например, как если бы школьный химик называл хлор металлом, а натрий — газом. Типичный учительский аргумент гласит, что различие между палатальными и мягкими фонемами не имеет практического значения для правописания. Нет!!! Имеет!!! Если не знать, что [j] палатальный, то нельзя адекватно объяснить правописание разделительного твердого знака («подъезд», но «дело»). Внимание старшеклассников сосредоточено на синтаксическом разборе, как будто этот навык является квинтэссенцией лингвистического знания.

По моему мнению, системность получаемых в школе знаний по русскому языку должна быть обеспечена системностью мировосприятия, которое возможно только на функциональной основе. Сущность такого видения можно показать на примере перехода от словоцентризма к функциональному видению мира.

Слов — ничтожно мало. Ничтожно мало в сравнении с тем необозримым множеством реалий, которые нужно именовать... Даже если просто посмотреть вокруг — не в лесу, не в космосе — в квартире, то окажется, что нас окружают тысячи вещей, для которых нет однословных именаний! Как назвать правый бок компьютерной мыши? А «донную» часть? А левый угол экрана ноутбука?

Оказывается, что та идеальная система опыта (по В. М. Солнцеву²), которая скрывается от непосредственного наблюдения, на самом деле едва-едва прикрыта однословными номинациями, именами. Эта идеаль-

ная система огромна, многомерна, пронизана сложнейшей структурой (количество, я уверен, она на несколько порядков превышает самый большой словарь), и именно эта система, именуемая обычно «картина мира», обеспечивает понимание человека говорящего человеком слушающим. Составные части «картины мира» — огромные понятийные подсистемы, отражающие в сознании человека соответствующие фрагменты мира.

И единицей метасистемы человеческого опыта является отнюдь не слово. Это семантема (я сознательно использую термин моей матери профессора Жанны Соколовской³, наполнив его «функциональным» содержанием), представляющая собой сложное единство языкового понятия (это принципиально: языкового, т. е. не научного понятия; первое от второго отличается тем, что, не перечисляя все признаки реалии, содержит те из них, которые позволяют выделить реалию из числа подобных), с одной стороны, и знаковых средств выражения этого понятия, с другой.

Как описать эту метасистему? Звучит парадоксально, но с помощью того же компонентного анализа. Нужно только понять, что, во-первых, это не просто метод разложения значения слова на компоненты; во-вторых, следует верно использовать получаемые с его помощью данные. Использовать для этого действие, которое я называю «компонентным синтезом».

Значение отдельного слова может быть адекватно описано в рамках всей картины мира. Чтобы до конца понять значение одного слова, мало знать значения двух-трех смежных. Знать нужно как минимум семантическое устройство фрагмента лексикона, отражающего соответствующую подсистему универсума. Нужно знать точный «адрес», точные «координаты» интересующего нас языкового понятия в глобальной «картине мира». Как социум не совокупность лиц, как организм не множество клеток, так и то, что мы привычно называем термином «словарь», не является простым множеством слов. «Словарь» — это сложная система семантем, система номинативных возможностей языка. Потребность в описании этой системы очень велика. Но сделать это чрезвычайно не просто. Покажем это на примере определения слова «стул».

Задача, которая стоит перед нами, намного сложнее, чем указать на различия в значениях слов «стул» и «табуретка». Задача заключается в том, чтобы увидеть те семантические признаки, которые «закодированы» в значениях. Они априори понятны человеку, живущему человеческой жизнью в человеческом мире, но абсолютно непонятны профессиональному интеллекту, для которого мы не в состоянии их раскодировать. Оказывается, что значения слов-идентификаторов «предмет», «мебель», «сидеть», «сиденье», которые используются в словарных толкованиях, содержат многое сем, которые не заметны для непосредственного наблю-

дения. Но именно эти семы серьезно влияют на определение искомого значения...

Не следует думать, что фрагмент реальности, к которому принадлежит «стул», прост. Вот лишь несколько вопросов, на которые нет ответа, если мы ограничимся только компонентным анализом нескольких слов: что такое «пuff», «сиденье», «кресло пилота», «автомобильное сиденье», «стоматологическое кресло», «электрический стул»? А «седло»? А «кресло-качалка»? А «раскладной стул»? А «откидное сиденье»? А «трон»? А «подставка»? Стул — подставка для нижней части туловища человека? А слова «лавка», «лавочка»? А «диван»? А «диван-кровать»? А «кресло-кровать»? Отличается ли «табуретка» от «скамейки» квадратностью сиденья?

Если мы попытаемся проанализировать значения слова «стул», то поймем, что слишком много в них имплицитного, антропоцентричного, заведомо понятного человеку и непонятного компьютеру. В них, на мой взгляд, нет принципиально важной идеи комфортности положения в пространстве. Стул и ему подобные приспособления предназначены для обеспечения комфорта сидения и других положений тела. Стул и кресло различаются мерой комфорта, а не техническим устройством. Слишком много в простом слове «сидеть», которое должно быть априори понятно человеку, подводных камней. Для человека и животного «сидеть» означает «не стоять», «не лежать». Для птицы — это «не лететь» (тогда птичий стул — это насест).

Оказывается, что сидеть человек может по-разному. Оказывается, что сидение — это особая «техника тела» взрослого человека. Кроме того, предметы для сидения могут иметь иное, отличное от стула, устройство. Вот, например, японский дзабутон — плоская подушка для сидения толщиной несколько сантиметров квадратной формы размером 50–70 см (иногда со спинкой)! И сидят на дзабутоне особым образом: или в позе сэйдза — сидя на пятках и выпрямив корпус, или в позе агура — скрестив перед собой ноги.

Отметим, что в словарных толкованиях «стул» не выражен эксплицитно такой важный признак, как предназначность для сидения, изготавленность для сидения. Этот признак отличает стул от «подручных средств» для сидения (пней, бревен, перил, ящиков...). Слишком много скрытых смыслов, не выразив которые эксплицитно, мы не сможем научить машину понимать нас. Причем, как видим, основные трудности таятся именно на высших стратах иерархии сем!

На мой взгляд, для того чтобы понимать сущность сложившейся ситуации, нужно различать две вещи: высказывание о реалии и ее определение. Высказываний о реалии может быть бесконечно много. И все они могут отражать действительно существующие свойства и качества. Например, «в слове «стул» есть звук «у» . Это высказывание позволит вклю-

чить слово «стул» в множество слов с буквой «у». Или, скажем, слово «стул» состоит из четырех букв. Полезная информация для составителей кроссвордов, но не более того.

Определение отличается от высказывания тем, что отражает сущность реалии. Ее главное качество. То качество, которое порождает само существование реалии в мире человека. Определение, по моему глубокому убеждению, задает правила обращения человека с реалией. Ни одна из словарных формулировок слова «стул» не способна быть его определением: слишком много важных свойств этого феномена остаются в этих формулировках в нераскодированном виде.

Причина такого положения вещей не в несовершенстве толковых словарей. Подлинная причина заключается в том, что в традиционной и родной всем нам лингвистике господствует парадигма, которую я называю субстанциональной, то есть ставящей во главу угла «природные», субстанциональные, свойства языковых единиц⁴.

В рамках этой парадигмы накоплено огромное количество знаний о языковых единицах. Проблема только в том, что мир человека функционален, и сущность реалий в человеческом мире всегда функциональна. Ответ на вопрос «что это такое?» всегда предполагает ответ на вопрос «для чего это предназначено?».

Тем не менее слово «стул» не предназначено для того, чтобы быть объектом этимологического, грамматического и прочих описаний. Смысл бытия слова «стул» в системе русского языка заключается в том, чтобы быть номинативной единицей, т. е. знаковым выразителем определенного языкового понятия в определенных позициях номинации. Определение слова «стул» должно содержать, во-первых, точное, строгое, непротиворечивое описание языкового понятия ‘предмет для...’; во-вторых, перечень тех позиций номинации, в которых оно может быть использовано для именования соответствующих (т. е. заданных перечнем сем, формирующих языковое понятие) реалий. Именно это знание и нужно «внешним» потребителям языковедческого знания. Обретение такого — функционального — знания позволит на новой основе организовать ту информацию, которую сегодня накопила лингвистика.

Итак, «остановившись и оглянувшись», мы обнаруживаем, что порожденное лингвистикой знание не выдерживает главного испытания для всякого научного знания — испытания практикой. Оно предназначено для «внутреннего потребления» и не может удовлетворить реальные потребности как носителя языка, так и представителей других наук. В этом главная причина того, что лингвистика в общественном сознании занимает место, которое далеко не соответствует ее потенциальной значимости для человека и человечества.

Поэтому необходимо признать, что традиционная лингвистическая научная парадигма исчерпала свой эвристический потенциал. Лингви-

стика должна обрести функциональное восприятие своего главного объекта, которое следует последовательно отразить в школьных учебниках. Без этого мы так и не перейдем от классификаций к действующим моделям, не преодолеем эклектизм в преподавании русского языка, не устраним противоречия между современной наукой о языке и реализацией ее положений в процессе обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Налимов В. В. Характеристики языковых систем / В. В. Налимов // Вероятностная модель языка. М.; Томск: Водолей publishers, 2003. С. 46–47.

² Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование. М.: Главная редакция восточной литературы Издательства «Наука», 1971. 294 с.

³ Соколовская Ж.П. «Картина мира» в значениях слов («семантические фантазии» или «катехизис семантики?»). Симферополь: РИО Таврического экологического института, 1999. 232 с.

⁴ Рудяков А. Н. Язык, или Почему люди говорят: (опыт функционального определения естественного языка). М.: Флинта: Наука, 2012. 160 с.

Rudiakov A. N.

Crimean Republican Pedagogical Higher Degree Institute, Russia

LIMITS OF LINGUISTIC KNOWLEDGE AND THE CONCEPTION OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

The article is devoted to formulation of the question about the nature of linguistic knowledge; in particular, if produced by nowadays linguistics knowledge could be used to construct a heuristic model of lexicon.

Keywords: functionalism; linguistic; semanteme.

Рябушкина Светлана Васильевна

Ульяновский государственный педагогический
университет имени И. Н. Ульянова, Россия

svetigor@bk.ru

НЕСКОЛЬКО ЗАМЕЧАНИЙ О НУМЕРАЛЬНОМ МОРФОСИНТАКСИСЕ

В статье рассматриваются активные процессы, характерные для русской нумеральной системы. Нарушения норм формообразования имен числительных в речи многочисленны, но большинством говорящих не осознаются как неправильности: отмечая зону грамматической нестабильности, узуальные формы оказываются ошибками диагностическими и демонстрируют тенденции развития языка.

Ключевые слова: русский морфосинтаксис, имя числительное, узуальные формы, лексикализация, сложные слова.

Одной из важнейших характеристик любого живого языка является изменчивость — как способ его существования: «Язык изменяется, потому что на нем говорят, потому что он существует лишь как техника и совокупность закономерностей речи»¹. Массовые речевые инновации сначала воспринимаются как ошибки «опережающего норму»² языка, но именно они указывают перспективу развития и формируют язык будущего. Те из регулярных «примерных»³ ошибок, «которые возникают постоянно и которые не в силах выкорчевать пуритан, чаще всего порождены глубинными тенденциями в речи в целом или в каком-либо языке в частности»⁴.

Таким «ошибкоопасным» местом в русской морфологической системе оказываются имена числительные — разнородный по формальным свойствам грамматический класс слов, несмотря на строгость и логичность своей семантической организации. Количественные числительные (КЧ), представляя собой четко организованную систему названий членов натурального ряда чисел, весьма неоднородны по морфологической структуре: счетный ряд КЧ включает простые (*три, десять, восемнадцать, тридцать*), сложные (композиты с внутренним склонением — *семьдесят, четыреста, пятьсот*) и составные (состоящие из нескольких слов — *три тысячи шестьсот двадцать пять*).

Среди простых КЧ представлены разные словоизменительные типы. Числовой ряд начинается согласуемым адъективным КЧ *один*, родо-числовые формы которого дублируют формы существительного: *один дом, одна крыша, одно окно, одни ворота*. «Малые» КЧ (*два, три, четыре*) в склонении подобны прилагательным; «большие» (*пять, семь, десять, тридцать и под.*) — существительным. «Высшие» КЧ *тысяча, миллион, миллиард* и т. п. следует признать существительными и по прочим грамматическим свойствам: родовая отнесенность заключена в самом сло-

ве, возможно изменение по числам и связь с существительным по типу управления во всех падежных формах. Подобное «грамматическое восхождение» КЧ от адъективного, признакового слова к субстантиву, обозначению особой сущности, вероятно, есть языковая универсалия: «simple cardinal numerals fall between adjectives and nouns»⁵ — «низшие» адъективны, а «высшие» субстантивны.

Различия «малых» и «больших» КЧ естественным образом продолжаются в названиях чисел следующих разрядов: «малые» десятки (*двадцать, тридцать*) лексикализованы, «большие» (*пятьдесят — восемьдесят*) сохраняют внутреннее склонение; две структурные модели имен десятков разделены «вкрапленным» двухпадежным КЧ *сорок* — «своебразным парадигматическим пограничным сигналом»⁶, следующий рубеж отнесен КЧ *девяносто и сто*, также с двухпадежной парадигмой.

Многие узуальные особенности функционирования КЧ, касающиеся, в частности, формообразования и синтагматики, не получили полно-го отражения в существующих грамматических описаниях. Далее будут показаны регулярные узуальные паттерны оформления сложных КЧ, а в качестве иллюстраций приводятся контексты, полученные с помощью Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и службы баз данных Integrum или обнаруженные в звучащих СМИ, разговорной речи и интернет-ресурсах, в первую очередь — в речи публичных образованных людей, чья профессиональная деятельность предполагает высокую языковую компетентность. Следует еще раз подчеркнуть, что хотя анализируемые далее явления и считаются отступлением от кодифицированной нормы, они имеют массовый характер и могут быть признаны диагностическими ошибками, маркирующими «точки роста», те новые паттерны, которые — со временем — могут быть узаконены в литературном языке.

Сложные КЧ оказываются единственной для русского языка разновидностью композитов, сохраняющих внутреннее склонение, что свидетельствует о незавершенности процесса лексикализации. О ее завершенности можно говорить лишь применительно к формам прямых падежей, «однако семантическое единство форм Им. и Вин. и косвенных падежей должно вести к тому, что и косвенные падежи названий сотен превратятся из словосочетаний в слова. Действительно, в разговорном языке появляется признак такого перехода: распространение обобщенной формы косвенных падежей для единиц (*пятыстами*) и замена множественного числа единственным для слова *сто* (*пятыста*)»⁷. Рассмотрим подробнее характерные для современного узуса особенности формообразования сложных КЧ.

Результаты выравнивания основы сложного КЧ — с учетом падежной омонимии — можно обнаружить в следующих формах, образованных «не по правилам»:

- 1) у «малых» сотен — в Дат. и Твор. п. (первый компонент Род. и Предл. «по правилам» омонимичен — *двухсот*, *двухстах*): *Если пять лет назад мы закупали по импорту миллион 400 тысяч — миллион 600 тысяч тонн, то в прошлом позапрошлом году все это свелось к двухстам тысячам, а потом и к ста тысячам тонн* (В. Путин. — Прямая линия с Владимиром Путиным. 25.04.13); *Долгожданный студенческий билет удалось получить всего трехстам абитуриентам* (Новости культуры. Т/к «Россия—К». 01.09.14); *Это соответствует четырехстам академическим часам* (Зав. факультетом повышения квалификации Ульяновского госуниверситета. 11.06.10); *В то субботнее утро он пришел к Чекановым за обещанными ему двухстами долларами за то, что он должен доделать* (Петровка, 38. 2001. № 44. — Integrum); *В ней описано более тысячи эксплибрисов, созданных с 1910 года двухстами художниками для более 400-х владельцев книжных знаков* (Учитательская газета. 1999. № 49. — Integrum); *Перед началом работы комиссии жители поселка Соловецкий вручили Патриарху адрес и письмо, подписанное четырехстами местными жителями и гостями* (Российская газета. 22.08.10. — Integrum);
- 2) у «больших» десятков и «больших» сотен — в Твор. п. (первый компонент прочих косвенных омонимичен «по правилам» — *пятисот*, *пятистам*, *пятистах*): *Задержанная добровольно сдала пакет с пятидесятью граммами гериона* (Вести—Дежурная часть. Т/к «Россия—1». 22.09.15); *Ведь недаром распускались слухи, что Молотов владеет сорока языками, а Микоян — семидесятью двумя...* (А. Яковлев. «Омут памяти». 2001. — НКРЯ); *Я заслужил это право пятидесятью годами на сцене* (С. Юрский. — Ночной полет. Т/к «Культура». 19.01.09); *Там вот точно с пятистами нашими неделю можно как богу жить...* (Р. Сенчин. Афинские ночи. Знамя. 2000. — НКРЯ); *Стоимость автомобиля колеблется между одним миллионом семистами девяноста тысячами и двумя миллионами* (РенТВ, 09.02.13).

Подобные контексты довольно часто трактуют как проявление аналитической тенденции к несклоняемости. Так, И. А. Мельчук характеризует подобные образования как случаи частичной «неизменяемости» ИЧ и отмечает, что «подобные „смешанные“ падежные формы свидетельствуют... что форма родительного падежа у не-первых компонентов сложных или составных ИЧ все более воспринимается говорящими как универсальная форма всех косвенных падежей»⁸. Но причины этой девиации имеют, как представляется, не фраземный, а лексемный характер: не упрощение склонения как обобщение, омонимическое совпадение форм в новой двухпадежной парадигме, а устранение внутреннего склонения, лексикализация сложного КЧ с формированием общей основы косвенных падежей. Этот процесс проходит на базе генитива, то есть основы того же типа, что используется при образовании денумеральной лексики (*четырехдверный*, *пятиэтажный*, *двадцатипятилетний*).

О давности процесса превращения сложного КЧ в единое слово говорит то, что самое первое систематическое описание русского языка — «Российская грамматика» М. В. Ломоносова 1755 г. — уже содержит упрощенную форму, включенную в парадигму рядом с другим вариантом: «Пятьдесят, шестьдесят, семьдесят, осьдесят склоняются пятидевятыми, шестидесяти, семидесяти, осмидесяти, **пятьюдесятью, осмидесятью** и проч.»⁹.

В современном языке «незаконность» этой узуальной формы незаметна для говорящих — и для рядовых носителей, и даже для исследователей языка, о чём свидетельствует ее проникновение в кодифицирующие лингвистические труды, вопреки излагаемым в них нормативным рекомендациям. Например, академическая «Русская грамматика» допускает использование упрощенных форм лишь «в разговорной, непринужденной речи», предупреждая, что «в письменной речи такое употребление ошибочно»¹⁰. Но далее при описании акцентных типов КЧ в парадигму включается только упрощенная форма: «К акц. типу В относятся числительные *два, три... пятьсот* (*пятисот, пятисотам, пятьсот, пятистами, о пятисотах*), *шестьсот, семьсот...*»¹¹. Итак, возможно говорить об общеупотребительности этого морфологического варианта.

Обобщенная основа проявляется и у другой чрезвычайно распространенной в современном узусе девиации — формах имен сотен, ориентированных на двухпадежное КЧ *сто / ста*, например:

...продумать вопрос о лексикографических универсалиях / о международной семантической транскрипции / основывающейся на *пятиста* или *тысячи пятиста* отработанных значений общего характера (В. М. Жирмунский. Фонотека Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 1970. — НКРЯ); Более двух тысяч стипендий и четырехсот грантов учреждены для студентов ведущих государственных вузов и молодых педагогов (А Васька слушает, да ест! — Наука и жизнь. 2008. № 2); Проектов было *порядка семиста*. Один к семиста (А. П. Кудрявцев, президент Российской академии архитектуры и строительных наук. — В главной роли. Т/к «Культура». 19.12.09); ...в *двухста* и *пятиста* метрах от поворота на Зональный есть несколько мест, где можно свернуть налево (Налево нельзя! — Репортер (Саратов), 05.08.09. — Integrum); Дошло до того, что на Северном Кавказе было более *девяноста террористических* актов (В. Овчинский, экс-глава российского бюро Интерпола. — Профессия — репортёр. НТВ, 29.01.11); Общее количество в словаре — тысячу восемьсот, около *тысячи восьмиста* (Доктор филол. наук, — Доклад на конференции «Русский язык в культурно-историческом измерении». Москва, Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 24.11.12); На борту парома «Севоль» находилось более *четырехста семидесяти* человек (Вести. Радио России. 25.04.14); Банкротство физических лиц возможно при сумме долга более *пятиста тысяч рублей* (Т/к «Россия-1», 06.10.15).

Это еще один случай внутрисистемной индукции: таким образом устраняется синтагматически связанное, используемое только в составе сложных КЧ, плюральное склонение *сто* (*двумстам, двумястами, о двухстах*), парадигма имен сотен выравнивается по первой сотне. Конечно, здесь также наблюдается лексикализация (первый компонент оформлен генитивно, как и следует в общей основе косвенных падежей).

Варианты могут конкурировать внутри одного идиостиля и появиться рядом в одном контексте. Приводимые далее иллюстрации свидетельствуют о распространенности и приемлемости вариантов для большинства образованных носителей языка, и даже для литераторов-профессионалов, которых, конечно же, не стоит обвинять в невладении

литературной нормой. Так, формы появляются в тексте интервью с Игорем Золотусским, филологом, известным литературным критиком:

В 78-м году книга была «зарезана» директором «Молодой гвардии», который требовал не только закончить ее цитатой из Ленина, но и убрать около трехсот страниц из пятисот, где речь шла о религиозных исследованиях Николая Васильевича, его отношении к царю и, конечно, о диалоге с Белинским... (Игорь Золотусский: Гоголь меня не отпускает. Труд. 01.04.05. № 56).

А в следующем фрагменте из статьи Виталия Третьякова, известного публициста, главного редактора журнала «Политический класс», декана Высшей школы телевидения МГУ, варианты использованы в однотипных контекстах, и, следовательно, в его идиостиле равноправны:

Еще об одном нельзя не сказать — о дискуссии, вызванной двумя томами «Двухсот лет вместе». <...> Не произнесу ничего нового, если замечу, что любое касательство еврейского вопроса... а уж тем более «неправильная» его трактовка вызывают в первую очередь не полемику, не желание переубедить, доказать, изложить понимание «правильное»... а обвинение в антисемитизме. Вряд ли Солженицын не понимал этого, готовя к печати уже первый том «Двухста лет...» (В. Третьяков. Альтруизм Солженицына // Российская газета. 18.12.03. № 254).

Сделаем выводы. Несмотря на многочисленность и регулярность, узуальные нарушения правил употребления ИЧ — неустойчивость стабильного и нечеткость точного — воспринимаются носителями языка очень болезненно, как символ разрыва связи поколений, разрушения культурных традиций: «Уже и цензуру отменили, и снова ввернули мозги, но склонение числительных спасти не удается. <...> Кто не верил, что между умением правильно выговаривать числительные и пониманием времени, в котором живешь, есть прямая связь, тот и получил вместо двухтысячных — нулевые»¹².

Как бы трагически-эмоционально ни оценивали мы изменения, они объективны и указывают основной путь развития русского КЧ — выработку собственных частеречных характеристик, «преодоление грамматической разобщенности»¹³ этого единого в функционально-семантическом плане класса слов и постепенную «морфологизацию» нумерального морфосинтаксиса.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Косериц Э. Синхрония, диахрония и история (проблема языкового изменения): Пер. с исп. И. А. Мельчука. 2-е изд., стереотип. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 46.

² Фрей А. Грамматика ошибок: Пер. с франц. / Вступ. ст. В. М. Алпатова. М.: КомКнига, 2006. С. 27.

³ «Примерными» называю те распространенные в узусе отступления от кодифицированных норм, которые регулярно используются в справочной и учебной литературе в качестве примеров, иллюстраций к описанию разного рода неправильностей и ошибок.

⁴ Балли Ш. Язык и жизнь: Пер. с франц. / Вступ. ст. В. Г. Гака. М.: Едиториал УРСС, 2003. С. 46.

⁵ Corbett G. G. Numerous squishes and squishy numerals in Slavonic // International Review of Slavic Linguistics. 1978. Vol. 3. No 1–2. P. 70.

⁶ Супрун А. Е. Славянские числительные: Становление числительных как особой части речи. Минск: Изд-во БГУ, 1969. С. 73.

⁷ Глускина С. М. Сложные числительные в истории русского языка // Ученые записки Псковского гос. пед. ин-та им. С. М. Кирова. Вып. 7. Псков, 1961. С. 31.

⁸ Мельчук И. А. Поверхностный синтаксис русских числовых выражений. Wien: Wiener Slawistischer Almanach, sonderband 16, 1985. С. 411.

⁹ Российская грамматика Михаила Ломоносова: Факсимильное изд. М.: Худ. лит., 1982. С. 103.

¹⁰ Русская грамматика: в 2 т. / АН СССР; Ин-т рус. яз.; гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. С. 578.

¹¹ Там же. С. 580.

¹² Гусейнов Г. Ч. Нулевые на кончике языка: Краткий путеводитель по русскому дискурсу. М.: Издательский дом «Дело», РАНХиГС, 2012. С. 9, 12.

¹³ Супрун А. Е. Указ. соч. С. 89.

Ryabushkina S. V.

Ulyanovsk State Pedagogical University, Russia

NOTES ON THE RUSSIAN NUMERAL MORPHOSYNTAX

The paper discusses some peculiarities of the regular grammatical forms and patterns in the system of numerals. There are many deviations in the use of numerals in speech, but most users do not consider them incorrect: the regular forms and patterns turn out to be diagnostic mistakes, marking the zones of grammatical instability and demonstrating current tendencies in language development.

Keywords: Russian morphosyntax; numerals; grammatical patterns; lexicalization; compounds.

Селезнева Лариса Васильевна

Российский государственный социальный университет, Россия

loramu2@yandex.ru

СПОСОБЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ОЦЕНКИ В PR-ТЕКСТАХ

В статье рассматриваются способы актуализации оценки в PR-текстах. На основе прагмалингвистического анализа PR-текстов в статье было показано, что наиболее важным при формировании имиджа корпорации является оценочный аспект. В PR-дискурсе в роли субъекта оценки выступает корпорация. Оценка как компонент PR-дискурса создается на основе отношения к норме и тому идеальному образу, который формирует корпорация.

Ключевые слова: PR-текст, прагмалингвистический анализ, оценка, идеализированная модель корпорации.

Мы рассматриваем PR-текст как результат дискурсивных практик корпорации, имидж которой формирует и поддерживает Public Relations. Любой текст получает статус PR-текста в том случае, если он создается институтом (организация, созданная на корпоративной основе и представляющая целый класс таких организаций), способствует формированию его имиджа, размещается в публичном коммуникативном пространстве института, доступном общественности, предназначается для выполнения конкретных задач, как общих (формирование имиджа, установление комплиментности с аудиторией), так и частных, связанных с конкретным объектом, событием, продвижением проекта и т. п.

Прагмалингвистический анализ PR-текстов ведущих компаний России показал, что наиболее важным при формировании имиджа является оценочный аспект. Оценка лежит в основе формирования имиджа корпорации и приобретает принципиальное значение при создании PR-текстов, т. е. положительная оценка корпорации формирует ее позитивный имидж. Говоря об изучении оценки в рамках теории PR-дискурса, мы актуализируем такие ее аспекты, как объективность, связь с жизнедеятельностью человека, социальную обусловленность и соотнесенность с нормой. Большое значение имеет фактор адресата, коммуникативная цель.

Этот механизм обусловлен аксиологической природой оценки и ее прагматическим значением в соответствии с общими идеями теории оценки (Н. Д. Арутюнова, Е. М. Вольф). Субъект высказывания разными языковыми средствами так или иначе дает оценку сообщаемому, выражает разные эмоции по поводу того, о чем он говорит, соотносит с контекстом речи, с источником информации, т. е. окрашивает свою речь, дает оценку чему-либо. Слово приобретает оценочное значение в контексте, в роли которого выступает высказывание и шире — текст. Если слово *увеличился* употребляется по отношению к доходу корпорации, то это хорошо, а если по отношению к налогам и выплатам — то это плохо.

В свою очередь текст приобретает определенную оценочную окраску за счет эксплицитного и имплицитного использования слов и выраже-

ний. Если оценочный смысл высказываний в контексте может меняться, то текст отличается от них единой «субъективно-оценочной характеристикой предмета мысли»¹, которая создает модальное единство текста. Модальное единство формируется единой авторской позицией, единой точкой зрения. Оно проявляется не столько в эксплицитном использовании оценочных слов, сколько в отборе характеристик, репрезентирующих представленные в тексте референты, в отборе самих референтов.

В PR-дискурсе в роли субъекта оценки выступает корпорация, и оценка тех или иных предметов действительности должна соответствовать общей точке зрения корпорации. Именно позиция корпорации является основанием оценки явлений действительности.

В соответствии с общими идеями теории оценки мы исходим из того, что оценка целеориентирована. В связи с этим мы рассматриваем оценку как компонент PR-дискурса, который создается на отношении к норме и тому идеальному образу, который формирует корпорация. Идеализированная модель корпорации основана, с одной стороны, на том, что представляет собой организация, ее род деятельности, а с другой стороны — на том, каким должен быть этот объект, т. е. это тот идеал, к которому нужно стремиться. Н. Д. Арутюнова отмечает: «В идеализированную модель мира входит и то, что уже (или еще) есть, и то, к чему человек стремится, и то, что он воспринимает, и то, что он потребляет, и то, что он создает, и то, как он действует и поступает; наконец, в нее входит целиком и полностью сам человек»².

Идеализированная модель корпорации представляет собой целенаправленно формируемый образец, в котором реализуются модус желаемого и должного и проявляются свойства как реальной корпорации, так и идеальной. В PR-текстах постулируется то, что корпорация считает нормативным, то, что в настоящий момент есть в корпорации и рассматривается как должное, а также то, как корпорация представляет себя в будущем, к чему она стремится. Другими словами, корпорация создает стандарт для оценки своих действий в реальности.

Идеализированная модель создается в текстах, окрашенных модальностью существования, желания, не имеющих привязки к реальной ситуации, а представляющих корпорацию в идеале, т. е. как некий стандарт, к которому надо стремиться. В качестве таких текстов мы рассматриваем три вида текстов: миссия корпорации, видение корпорации (или стратегическая цель) и тексты, представляющие нормативную базу корпорации (Устав, Кодекс корпоративной этики, Кодекс корпоративного управления, Положение о раскрытии информации, Положение о Совете директоров и др.).

Если содержание миссии основано на том, что в настоящее время составляет суть деятельности корпорации или то, что должно быть в настоящем (ПАО «ФСК ЕЭС» — эксплуатация и развитие Единой нацио-

нальной электрической сети и энергоснабжение потребителей во всех регионах страны; ОАО «РЖД» — удовлетворение спроса на транспортные услуги; ПАО «ЛУКОЙЛ» — поставка углеводородных ресурсов на глобальном рынке энергопотребления), то видение представляет собой тексты, в которых обозначено будущее корпорации, т. е. реализуется модус желаемого (Стратегической целью является становление ПАО «Газпром» как лидера среди глобальных энергетических компаний посредством диверсификации рынков сбыта, обеспечения надежности поставок, роста эффективности деятельности, использования научно-технического потенциала.

Связующим звеном между миссией и видением выступают тексты, представляющие нормативную базу, в которых дается «полное, развернутое, подробное изложение морально-этических и деловых норм, принципов, кредо, которыми руководствуются сотрудники фирмы или участники проекта»³. Например, в Кодексе корпоративной этики ПАО «Газпром» от 25.02.2015 прописаны корпоративные ценности общества, к которым относятся: профессионализм, инициативность, бережливость, взаимное уважение, открытость к диалогу, преемственность, имидж — создают ту идеализированную модель, с которой сравнивается объект, когда он подвергается оценке. В соответствии с этими ценностями выстраивается оценка, репрезентируемая в PR-текстах в виде антонимических пар: *профессиональный — непрофессиональный, инициативный — безынициативный, бережливый — расточительный, ответственный — безответственный, доброжелательный — недоброжелательный, открытый — закрытый, честный — бесчестный, позитивный — негативный*. Принадлежность корпорации является оценочным разграничителем в позиции «свой — чужой»: все, что связано с корпорацией, а также к действиям тех, кто поддерживает позицию корпорации, a priori будет оценено положительно, что противоречит позиции корпорации — отрицательно.

Рассмотрим способы актуализации оценки на примере PR-текстов ПАО «Газпром». Основным принципом корпоративного управления ПАО «Газпром» является «неукоснительное соблюдение прав всех акционеров. На основе справедливого отношения к акционерам, защиты их прав и интересов вне зависимости от количества принадлежащих им акций построены ключевые внутренние документы „Газпрома“».

Поэтому корпорация во всех внутренних документах позиционирует себя как организация, обеспечивающая соблюдение прав и интересов акционеров и своевременно предоставляющая полную и достоверную информацию. Например, в Кодексе корпоративной этики прописаны основы взаимоотношений с акционерами и инвесторами:

ОТНОШЕНИЯ С АКЦИОНЕРАМИ И ИНВЕСТОРАМИ Общество проводит единую и последовательную политику по взаимоотношениям с ак-

ционерами и инвесторами, базирующуюся на общепринятых принципах корпоративного управления. Основополагающим принципом Общества в отношениях со своими акционерами является соблюдение всех прав акционеров, независимо от количества принадлежащих им акций. Общество стремится к обеспечению долгосрочного благосостояния акционеров путем повышения капитализации, реализации сбалансированных стратегических задач и снижения рисков в своей деятельности. <...> Политика Общества по раскрытию информации направлена на обеспечение акционеров и инвесторов достоверной, актуальной и своевременной информацией посредством всех современных средств связи.

Слово *благосостояние* имеет положительную окраску и в корпоративной культуре оценивается как основная стратегия корпорации, которая заключается в обеспечении благосостояния акционеров. Для реализации данной стратегии используется *повышение капитализации, реализация сбалансированных стратегических задач, снижение рисков* и т. п.: любые действия корпорации, направленные на реализацию данной стратегии, оцениваются положительно.

Рассмотрим релизы компаний, в основе которых лежит новостной повод. В качестве новостного повода рассматриваются любые действия корпорации, и они имплицитно оцениваются положительно, т. к. вся деятельностью корпорации направлена на обеспечение благосостояния акционеров. Возьмем выборочно заголовки ИР-релизов за 2014 год:

Совет директоров «Газпрома» утвердил Положение о ключевых показателях эффективности компании (21 октября 2014), Принято решение увеличить мощность «Голубого потока» до 19 млрд куб. м (1 октября 2014), «Газпром» обсуждает продление поставок газа из Казахстана (23 июля 2014), «Газпром» на Череповецкой ГРЭС ввел в эксплуатацию парогазовый энергоблок мощностью 420 МВт (20 ноября 2014), В 2013 году прирост запасов за счет геологоразведки превысил добчу на третью (22 апреля 2014)

Для заголовков релизов не характерно использование оценочных слов и высказываний, оценка формируется при помощи сопоставления с идеализированной моделью корпорации, в которой говорится об увеличении благосостояния инвесторов. Поэтому такие действия реальной корпорации, как *увеличение мощности «Голубого потока», продление поставок, ввод в действие энергоблока, прирост запасов за счет геологоразведки*, способствуют увеличению прибыли «Газпрома» и, соответственно, влияет на благосостояние инвесторов. Реализация положительной оценки при помощи косвенных речевых актов и показывает эффективность деятельности корпорации. Мы квалифицируем данные высказывания как оценочные (в заголовках релизов дается положительная оценка действий корпорации) и реляционные, которые устанавливают соответствие между реальной корпорацией и ее идеализированной моделью.

Таким образом, при создании PR-текста корпорация как организатор речевой деятельности отбирает только те тексты, которые выполня-

ют презентационную функцию, т. е. создают и поддерживают положительный имидж корпорации, интерпретируют события реальности так, чтобы поддерживать позитивный имидж корпорации. В связи с тем что оценка прагматически обусловлена, ее формирование в тексте связано с рядом процедур. Во-первых, с процедурой отбора и выбора качеств референта; во-вторых, с процедурой сравнения и сопоставления референтов и их качеств. Эти процедуры обусловлены коммуникативной целью креатора — созданием позитивного имиджа корпорации и сводятся к противопоставлению «свой — чужой». «Свой» — это референт, который в недискурсивной формации принадлежит корпорации и в дискурсе оценивается положительно. Положительная оценка формируется в результате сопоставления с идеализированной моделью корпорации. «Чужой» — это референт, который в недискурсивной формации противопоставлен корпорации (референт, не принимающий ценности корпорации), и в дискурсе оценивается отрицательно.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 2005. С. 115.

² Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. События. Факт. М., 1988. С. 59.

³ Чумиков А. Н., Бочаров М. П. Связи с общественностью: теория и практика. М., 2006. С. 139.

Selezneva L. V.

Russian State Social University, Russia,

WAYS OF ASSESSMENT ACTUALIZATION IN THE PR TEXTS

The article discusses ways of the assessment actualization in the PR texts. Based on the pragmalinguistic analysis of PR-texts, the article shows that in shaping the corporation image the evaluation aspect is the most important. In the PR-discourse the corporation acts in the role of the subject. Assessment as a component of PR-discourse is created on the basis of relationship to the norm and the ideal image which the corporation forms.

Keywords: PR text; pragmalinguistic analysis; assessment; idealized model of the corporation.

**Селиверстова Елена Ивановна,
Якименко Надежда Егоровна**

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
selena754@inbox.ru, yak.nadega@mail.ru

Николаева Елена Каировна
Российский гидрометеорологический университет, Россия
elena_kairovna@mail.ru

ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ В ПОВЕДЕНИИ ЧЕЛОВЕКА (ХАРАКТЕРИСТИКА ДВИЖЕНИЯ В УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЯХ)

Такой динамический признак человека, как способность к перемещению в пространстве, широко отразился как в лексической системе русского языка, так и в системе устойчивых сравнений, использующих значительное количество эталонов. Этalonы позволяют охарактеризовать не только физические характеристики действия, но и сопровождающие движение эмоции, состояния, настроения.

Ключевые слова: устойчивое сравнение, эталон, динамический признак, семантическое приращение, характер действия по глаголу *идти*.

Способность к движению отличает человека от мира недвижимого, неживой природы, хотя и статика, и динамика до некоторой степени относительны, чем вызван такой языковой анекдот: *Часы, лежащие (на столе), могут идти, а висящие (на стене) могут стоять.*

Антропоцентрический подход к информации о мире, отражающейся в языке, поместил человека — с его приметами внешности, чертами характера, чувствами и эмоциями — в фокусе наблюдения. Динамические признаки — мимика лица, артикуляция, жестикуляция, характер перемещения тела в пространстве (походка) или статическое положение человека — также входят в совокупное представление о человеке и также отражаются в языке. Ср. фразеологизмы *как ветряная мельница* ('о человеке, размахивающем руками при ходьбе'), *идти нога за ногу* ('о медленно бредущем человеке'), *согнуться в три погибели* и др.*

Семантика движения реализуется в русском языке в первую очередь глаголами движения, которые как одно из особенных явлений в системе некоторых славянских языков составляют важный раздел морфологии (*ехать-ездить, идти-ходить, лететь-летать* и др.). Однако разряд глаголов, акцентирующих характер перемещения человека в пространстве «посредством ног», еще более широк; ср.: *ковылять, маршировать, плестись, топать, шагать, шествовать, шлётать, волочься* и др. В значении глагола *семенить — разг.* 'двигаться, идти в каком-л. направлении быстро, мелкими, частыми шагами, суetливо (обычно о незначительном / небольшом человеке или животном' — дифференцирующим признаком является длина и частота шага, а в глаголе *плестись* — скорость.

В некоторых из этих глаголов развиваются оттенки значения, не связанные непосредственно с характером передвижения, а являющиеся следствием логического развития первичной семантики, очередным в нем «шагом»: *лететь* (о птицах) → *лететь* (очень быстро идти, бежать; торопиться — о человеке) → *лететь* (двигаться быстро, но ‘с желанием, с нетерпением’; ср.: *лететь на крыльях любви*).

Глагол *идти* участвует в образовании значительного ряда устойчивых сравнений (УС), характеризующих движение с разных позиций: *как овца на заклание* — ‘медленно и обреченно’; *как по лестнице* — ‘быстро, беспрепятственно’; *как [заведённая] машина* — ‘неутомимо’.

Устойчивые сравнения весьма детализированно представляют действие, номинируемое глаголом *идти*.

Во-первых, в УС отражаются некоторые физические возможности человека, физические параметры движения — громкость, неуклюжесть, скорость, легкость и др. Приведем примеры отдельных разрядов:

1. Перемещение осуществляется *мягко, беззвучно*:

Идти / ходить *как кот, как кошка*. ‘Мягко, неслышно, осторожно; подкрадываться, красться. О человеке’.

2. Перемещение осуществляется *легко, быстро*:

Идти *как по асфальту, как по ковру, как по лестнице* — Идти ‘легко, быстро, беспрепятственно по какой-л. поверхности, местности, дороге’.

3. Перемещение осуществляется *неуклюже, грузно, вперевалку* или производит такое впечатление; национально окрашенный эталон такого передвижения — медведь:

Идти/ходить *как медведь* — ‘Неуклюже, грузно, вразвалочку, переваливаясь с ноги на ногу’.

Легкая неуклюжесть может выглядеть и смешной:

Идти/ ходить *как медвежонок* — Ум. Ирон. Или Шутл. ‘О смешной, неуклюжей, вразвалочку походке какого-л. ребёнка (обычного полного)’.

Идти/ ходить *как утка* — Ходить, ‘переваливаясь с боку на бок, с ноги на ногу, вразвалку. О женщине’. К осени она стала ходить как утка, постоянно жалуясь на непосильно тяжелый живот [Александр Григоренко. «Мэбэт» // «Новый мир», 2011].

4. Действие выполняется *беспомощно, нелепо*:

Идти/ходить *как корова на льду* — Держаться на ногах, двигаться ‘неустойчиво, совершая нелепо-беспомощные движения. О человеке’.

5. Перемещение осуществляется *медленно, вяло, неуверенно*:

Идти/ ходить *как вареный, как мертвый, как сонная муха, как сонный, как неживой* — ‘вяло, медленно. О человеке’.

Идти/ ходить *передвигаться как связанный, как спутанный* — ‘неловко, медленно. О человеке’.

Идти *как на костылях* — Неодобр. ‘О человеке, с трудом, неуверенно представляющем ноги (обычно ослабевшем от болезни, усталости) при ходьбе’.

6. Перемещение осуществляется *монотонно, ритмично*:

Идти/ ходить *как часовой* — ‘Ходить взад — вперёд, ожидая, охраняя, сторожа кого, что-л. Она вскочила и, быстро оправив промокшие юбки, стала снова ходить, как дежурный часовой, около дома [А. К. Шеллер-Михайлов. «Над обрывом» (1883)].

Отчасти монотонным и ритмичным является передвижение, выполняемое подчеркнуто точно, безостановочно, механически:

Идти/ ходить как автомат, как машина, как заведённый, как кукла, как робот. Неодобр. ‘о человеке, действующем подчеркнуто четко, безостановочно, автоматически, с механической четкостью’. Оценочность подобных УС амбивалентна и зависит от контекста.

7. Перемещение осуществляется *бурно, с чрезмерной интенсивностью, в возбужденном состоянии*. Как видим, здесь уже указывается не только на физические, а, скорее, на психоэмоциональные признаки, сопровождающие перемещение:

Идти/ ходить как белены обялся, как невменяемый, как ненормальный, как полуумный, как помешанный, как сумасшедший — Вести себя ‘бурно, несдержанно’, делать что-л. ‘с чрезмерной интенсивностью, будучи в крайне возбужденном состоянии’.

Внутреннее чувство, ощущение, настроение также может, если судить по устойчивым сравнениям, проявляться в характере и способе передвижения человека.

8. Перемещение осуществляется *торжественно, величественно, с достоинством, надменно*:

Идти как Бог (богиня) — ‘О чьей-л. величественной, величавой, торжественной поступи. Лит.’

Как мухтий в чалме — Устар. Редко. Неодобр. ‘О важно, напуская на себя нарочитое достоинство и ученьи вид, расхаживающем где-л. человеке’.

Как начальник (начальница), как командир (командиша) — Неодобр. или Ирон. ‘О расхаживающем где-л. с важным, начальственным, значительным, властным видом человеке’.

Как павлин — Ирон. ‘О кичливо, надменно и гордо вышагивающем человеке’.

Видя идущего человека, говорящие оценивают и его **эмоциональное состояние** — позитивное или негативное. Или о нем высказывается сам субъект действия.

9. Перемещение осуществляется *неохотно, против воли, с тяжелым чувством* — здесь представлен довольно большой ряд УС:

Идти как на Голгофу, как на казнь, как на каторгу, как на пытку, как на смерть, как на эшафот — Идти, отправляться куда-л. ‘с неохотой, против воли, с тяжелым чувством или тревожным предчувствием’.

10. Перемещение осуществляется *с радостью, с охотой, в хорошем настроении*:

Идти/ ходить как на праздник, как именинник (именинница) — Идти, отправляться куда-л. ‘охотно, с радостью в торжественно-приподнятом настроении; О радостном, праздничном посещении какого-л. места’.

Выражение идти как на свидание не фиксируется словарями сравнений, однако в НКРЯ и Интернете оно довольно частотно:

— Ты, Михаил, не романтик. Сухарь ты. На встречу с новой планетой, — он важно поднял палец, — надлежит идти как на свидание с Прекрасной Незнакомкой. Иногда трудно было понять: иронизирует Бааде или говорит серьезно [Дмитрий Биленкин. «Десант на Меркурий» (1967)].

И даже **ментально-интеллектуальная деятельность**, а точнее — ее отсутствие, проявляется в перемещении

11. осуществляя *бездумно*:

Идти как бараны. Прост. Презр. ‘Об идущих беспорядочной толпой куда-л. людях’. И после этого, как и прежде, они продолжают идти, как бараны,

в ставку и подчиняются всему тому, что от них требуют. [Л. Н. Толстой. Царство Божие внутри вас, или христианство не как мистическое учение, а как новое жизнепонимание (1893)].

12. осуществляем в не адекватном, отрешенном, бессознательном состоянии:

Идти/ ходить как лунатик, как соннамбула, как в беспамятстве — действовать ‘подсознательно, в полном отрешении от всего окружающего, находясь во власти сильного впечатления, мысли, чувства’.

Как мы увидели, носителями языка фиксируются в устойчивых сравнениях — с помощью санкционированных коллективным этническим сознанием и культурным опытом эталонов — наиболее важные для носителей языка обстоятельства разного свойства, сопровождающие простое передвижение. Во всех этих сравнениях наблюдается смешение акцента с семантики ‘движение, перемещение’ на обстоятельственную семантику, обеспечивающую используемым в сравнении эталоном. Он становится и носителем образа, и дешифрователем признака — основания сравнения.

ПРИМЕЧАНИЕ

* При выборе сравнений были использованы: *Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка: Краткий тематический словарь русского языка. Краснодар, 2013. 315 с.; Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка. СПб., 2003. 608 с.; Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь народных сравнений. М., 2008. 800 с.; Огольцев В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка. М., 2001. 800 с.*

Seliverstova E. I., Yakimenko N. Y.

St. Petersburg State University, Russia

Nikolaeva E. K.

Russian State Hydrometeorological University, Russia

DYNAMIC SIGNS IN BEHAVIOR OF THE PERSON: THE CHARACTERISTIC OF THE MOVEMENT IN COMPARISONS

The authors argue that such dynamic sign of the person, as ability to move in space, was widely reflected both in lexical system of Russian, and in the system of the comparisons using a significant amount of standards. Standards allow to characterize not only physical characteristics of action, but also emotion, state, and moods accompanying the movement

Keywords: comparison; standard; dynamic sign; semantic nuance; circumstances of the verb to go.

Сулейманова Альмира Камиловна

*Уфимский государственный нефтяной
технический университет, Россия*

sgaziz@ufanet.ru

АНТРОПОНИМИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ НЕФТЕГАЗОВОГО ДЕЛА

В статье рассмотрено антропонимическое пространство терминологической системы нефтегазового дела, представленное терминами-антропонимами. Проанализированы внутренние (лингвистические) и внешние (экстралингвистические) факторы, лежащие в основе образования терминов-антропонимов. Выявлены различные способы образования терминов нефтегазового дела, в которых активно участвуют имена собственные.

Ключевые слова: термин, терминологическая система, терминообразование, термин-антропоним, имя собственное, экстралингвистические факторы.

Специалист любой области знания в процессе своей речемыслительной деятельности, ограниченной рамками профессии, актуализирует общечеловеческую картину мира, которая является основой его жизнедеятельности (вербальной и невербальной), этнокультурную языковую картину мира, которая представляет образ мира определенной этнокультурной общности в конкретную историческую эпоху, а также картину мира, или образ мира, определенной профессии, основой которой являются профессиональные знания и умения в конкретной научно-производственной сфере. Развитие научного знания связано с постоянным поиском новых источников номинации. Терминологическое словообразование в данном контексте выступает «индикатором» человеческой мысли, квантом сознания носителя профессионального знания. В связи с этим наряду с апеллятивной лексикой в терминообразовании активно используется имя собственное.

Не вызывает сомнения тот факт, что в образовании моделей терминологических сочетаний ведущую роль играет принадлежность к определенному лексико-семантическому разряду играющего в словосочетании доминирующую роль слова, обуславливающего особенности семантических и грамматических связей в пределах словосочетания, их компонентный состав. В качестве компонентов терминологических сочетаний могут выступать как термины (все типы специальных лексических единиц: общенаучные, межотраслевые, узкоспециальные термины, профessionализмы), так и лексические единицы различных форм существования национального языка, представленные как знаменательными, так и служебными частями речи. Компоненты специального словосочетания могут располагаться в препозиции или постпозиции по отношению к доминанте словосочетания, могут быть представлены в разных грамматико-структурных схемах, однако их расположение является важным моментом при номинировании специального понятия, поскольку через последователь-

ность компонентов терминосочетания выражается иерархия дифференциальных признаков специального понятия. Лингвисты высказывают различные мнения по вопросу семантики имени собственного в результате терминообразования. На наш взгляд, имена собственные представляют собой одну из наиболее содержательных категорий и имеют собственное значение. В результате терминологизации имени собственного его прямая соотнесенность названия с предметом приобретает дополнительную профессиональную и культурную коннотацию. В терминообразовании участвуют, как правило, монореферентные имена собственные — имена широко известных ученых, деятелей науки, крупных городов и пр.: М. В. Ломоносов, А. С. Пушкин, Ом, Герц, Москва, Баку и др. Имена собственные активно участвуют в образовании терминов различных областей знания.

В силу заведомой «консервативности» терминологии в отношении использования словообразовательных ресурсов в ней наблюдается определенная симметрия формы и значения: значение, присущее в сознании специалиста, определяется грамматической формой выражения. Значительную часть терминосистемы нефтяного дела составляют закрепленные в сознании специалиста многокомпонентные термины. Образованные суффиксальным способом термины представляют собой производные с субстантивной словообразовательной базой.

Имена собственные участвуют в номинации различных способов производства, методов оценки пласта, расчетов и т. п.:

- с помощью суф. -ит — название минералов, силикатов: *доломит, аргиллит*;
- с помощью суф. -ин — виды горючего: *бакуин*;
- суф. -низаци- — процесс по фамилии ученого: *берганизация*.

Терминологизированные прилагательные рассматриваемой терминосистемы образуются от имен собственных при помощи суф. -ск-: *ニュтоновская механика*. Подобные культурные компоненты в структуре термина образуют пересечение двух постоянно взаимодействующих сфер языковой картины мира — культуры и специальности.

Одним из самых продуктивных способов образования терминов нефтяного дела является словосложение. Образование терминов происходит путем сложения стандартных терминоэлементов, природа которых различна, но, как правило, большая их часть восходит к самостоятельным словам. Стандартные терминоэлементы отличает постоянство значения и закрепленность за классификационными рядами наименований.

Имена собственные в терминах, образованных словосложением, могут выступать:

- в качестве одной основы или нескольких основ при словосложении, например: *бакуоль* (от г. Баку, *oleum* (лат. — масло) + *oil* (англ. — нефть); *килогерц, килоуджоуль, килоом*;
- одной из основ и при словообразовательной модели «словосложение + суффиксация»: *бакуликон* (г. Баку, *leak* (англ. — течь), + суф. -он, с помощью которого

создаются названия синтетических волокон, синтетического горючего, например: *капрон*, *силикон* и др.).

Терминологические наименования с именем собственным в качестве мотивирующего слова — это, как правило, термины с общим предметным значением, которые реализуют в терминосистеме нефтяного дела значения «виды горючего», «синтетические волокна», «буровые растворы».

Доминирующую роль в образовании терминов-словосочетаний играет имя существительное, которое выполняет роль ядерного компонента словосочетания или роль компонента словосочетания. Участвующие в образовании многокомпонентных терминов имена собственные выполняют, как правило, определительную функцию: *расходомер Вентури*, *сода Сельвэ*, *соль Эпсома*, *трубка Вентури*. В терминосистеме нефтяного дела выделены две наиболее продуктивные синтаксические словообразовательные модели, содержащие имена собственные в качестве одного из компонентов.

1. Двукомпонентные атрибутивные словосочетания, состоящие из доминирующего компонента и прилагательного в функции препозитивного согласованного определения (A + N), образованного аффиксальным способом от имени собственного: *вайомингский бентонит* (от г. Вайоминг, где производят эту марку цемента), *менделеевская замазка* (от Д. И. Менделеев). Согласованные определения в составе терминологического сочетания в терминосистеме нефтяного дела выполняют важные функции: а) являются определителем основного родового понятия; б) классифицируют вид в пределах рода. Наиболее регулярно реализуется функция указания на признак вида. Имена прилагательные в функции препозитивного определения образуют разветвленную сеть лексико-семантических гнезд данной терминосистемы.

2. Двукомпонентные атрибутивные словосочетания, образованные сочетанием существительных, представлены следующими группами:

- а) доминантой атрибутивных беспредложных словосочетаний является, как правило, общетехнический термин (аномалия, аппарат, ареометр, вязкость, формула, число), а в качестве атрибутивного компонента выступает имя собственное, называющее ученого, которому принадлежит первенство в открытии определенного научного явления, способа производства, который описал то или иное явление, который возглавил новое научное направление и под.: *аппарат Яковлева*, *ареометр Баллина*, *воронка Марша*, *газгольдер Виггинса*, *гальванометр Дарсонвеля*, *долото Зюллина*, *правило Кикса*; главный компонент таких словосочетаний может образовать терминологическое гнездо с достаточно большим количеством компонентов, например, лексико-семантическое гнездо с опорным компонентом *формула* включает 15 терминосочетаний определительного типа, с опорным компонентом *закон* — 15, *уравнение* — 9 и т. д.: *вискозиметр Марша*, ~ *Оствалда*, ~ *Сейболта*, ~ *Стормера*, ~ *Фэнна*, ~ *Энглера*;
- б) в качестве атрибутивного компонента имя собственное в дательном падеже выступает и в словосочетаниях с предлогом *по* (N + по Ндат.п.): *твердость по Бринеллю*, *твердость по Роквеллу*.

Имя собственное в подобных конструкциях выполняет мемориальную функцию (увековечивает имена ученых), характеризует этапы развития научного знания, в сжатой форме отражает процесс его становления, выступает в качестве определителя отличительных признаков понятия и в полной мере обладает правильно ориентирующим энциклопедическим значением. Использование подобных имен собственных в образовании новых терминов не только допустимо, но и, безусловно, приветствуется терминологами.

Таким образом, языковая картина мира специалиста генетически связана с его профессиональной картиной мира. Термины, образованные на базе имени собственного, являются ярким свидетельством неразрывной связи специальной картины мира с общечеловеческой и этнокультурной языкковыми картинами мира. Подобные термины представляют собой этапы развития научного знания, в сжатой форме отражают процесс его становления. Наличие в терминосистеме словосочетаний с именем собственным требует от специалиста не только профессиональных, но и соответствующих фоновых знаний. Высокий уровень владения профессией определяется степенью владения прецедентными словами, содержащими большой объем информации: имя ученого-исследователя, его открытие, отличие его открытия в ряду аналогичных, способ добраться подобного эффекта и мн. др. Будучи эксплицитно выражеными в терминологии определенной области знания, они образуют своеобразные «узлы» пересечения картины мира специалиста и его общенациональной картины мира, включающей специальную картину мира как частное в целом, когда формирование общенациональной картины мира способствует профессиональному успеху и профессиональной компетенции работающего в данной области специалиста.

Suleymanova A. K.

Ufa State Petroleum Technological University, Russia

ANTROPONYMIC SPHERE OF PETROLEUM ENGINEERING TERMINOLOGICAL SYSTEM

The paper explores the antroponymic sphere of petroleum engineering terminological system, presented by antroponymic terms. The author analyses inner (linguistic) and outer (extralinguistic) factors, forming the basis for autroponymic terms formation, and determines different ways of petroleum engineering terms formation with active participation of proper names.

Keywords: term; terminological system; term formation; autroponymic term; proper name; extralinguistic factors.

ЯВЛЕНИЕ ОТКРЫТОЙ И СКРЫТОЙ ФАБУЛЬНОСТИ В ПОСЛОВИЦАХ

Русская пословица как особый тип текста имеет собственные языковые особенности, содержательные и формальные. Одной из наиболее распространённых разновидностей такого текста является фабульное высказывание, паремия-нarrатив. Данная статья посвящена изучению фабульного типа пословиц и способа реализации фабульности в русских паремий.

Ключевые слова: фабульность, пословица, категория вида, таксис.

В современной лингвистике пословичные единицы (ПЕ) всегда вызывают интерес исследователей.

Несмотря на то что в современной паремиологии вопрос определения статуса ПЕ остаётся дискуссионным, некоторые характеристики пословиц считаются бесспорными; именно на них мы опираемся в данной работе при вычленении ПЕ.

1. Со стороны структуры пословица имеет «форму законченного предложения (простого или сложного) и выражает законченное суждение... имеет замкнутую структуру»¹. Пословицы русского языка представлены разными синтаксическими конструкциями — простых и сложных предложений — и их разновидностями: двусоставными и односоставными, неполными, бессоюзными, сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями и т. д.
2. Со стороны смыслового содержания в основе пословицы лежат не понятия, а суждения (там же). Пословицы отличает дидактичность и «кантон всеобщности», позволяющий распространять их на многие ситуации².
3. Пословица имеет буквальное и переносное значение. Как пишет В. П. Жуков, особенность ПЕ «состоит в том, что они сохраняют 2 плана: буквальный и переносный»³. Например, ПЕ *кашу маслом не испортишь* в буквальном обозначает ‘более жирная — лучше’, в переносном же — указывает, что ‘необходимое, полезное никогда не вредит и в излишне большом количестве’⁴.
4. Пословица — это один вид из жанров фольклора, имеет народное происхождение. А. А. Потебня, разграничивая образные и безобразные пословицы, писал, что первые — это сжатое поэтическое произведение, как сокращение басни. Основные формы сокращения — «изображение конкретного события», «обобщение случая» или «сокращение не самого образа басни, а вывода, обобщения, житейского правила, добытого при помощи этого образа»⁵.

Итак, ПЕ — это краткое и сжатое поэтическое произведение, которое имеет назидательный характер, выступает в качестве «намёка»⁶ и мостика к содержанию, фабуле и мотиву сложного поэтического произведения — сказки, басни, романа и др.

Чтобы обратиться к явлению фабульности в пословице, дадим определение нескольким терминам. *Фабульность* — признак художественного повествования, изучаемый в нарратологии — науке о повествовании, объектом которой является построение нарративных произведений⁷.

В литературоведении есть два различных понятия, которые характеризуют нарративность, — классическое и неклассическое понимания. В неклассическом понимании понятие *нарративность* сформировалось в структуралистской нарратологии, т. е. данной признак обсуждается не на уровне структуры коммуникации, а на уровне структуры самого повествуемого. В структуралистском смысле термин *нарративный*, противопоставляемый терминам *дескриптивный* и *описательный*, указывает на определённую структуру повествовательного текста. Такое понимание у термина «нарративность» близко к понятию «фабульность».

В словаре терминов фабульность часто tolкуется как синоним термина «сюжетность». Для нас, однако, более важной является не терминологическая проблема, а содержание понятий «фабульность», «фабулы» и др., необходимых для описания структурных и семантических особенностей русских пословиц. Мы разделяем в понимании фабульного типа текста мнение Б. В. Томашевского: это тип художественного текста, в котором «в расположении тематических элементов наблюдается причинно-временная связь между вводимым тематическим материалом»⁸.

Итак, обратимся к вопросу: какими грамматическими средствами фабульность реализуется в пословицах?

В контексте причинно-следственные и пространственно-временные связи не всегда одновременно выражены. Например, *Он поднял голову и улыбнулся*; в данной ситуации временная связь ясно выражена через видо-временные формы глаголов *поднял* и *улыбнулся*, а причинно-следственная связь, наоборот, выражена неясно, для их понимания нужен расширенный контекст: *Он поднял голову, увидел свою жену и улыбнулся*. Для пословиц также осуществляется такая разница *ясно выражена — неясно выражена*. Но пословица как особый тип фольклорного текста, имеет замкнутую структуру — ее контекст не подлежит расширению. Например, в пословице *Заставь дурака Богу молиться, он и лоб расшибёт* — для понимания причинно-следственной связи необходимо понимать смысл и / или происхождение данной пословицы. Необходимо знание ритуала молитвы в русской традиции: истово молясь, нужно, стоя на коленях, низко кланяться и бить челом (головой) земль. Отсюда и опасность разбить в конечном итоге лоб, если не знать меры. Итак, на наш взгляд, в пословице пространственно-временные связи с помощью языковых средств проявляются обычно более ярко, а причинно-следственные связи более глубоки и скрыты в фабульности пословиц. Для понимания причинно-следственных связей в данных пословицах, нужно понимать их смысл через наш опыт социальной жизни.

Языковые средства выражения пространственно-временных связей в пословице фабульного типа.

В русском языке существуют разные средства выражения пространственно-временных связей в пословице, например, видо-временные фор-

мы глаголов, союз (*потом, затем, и др.*), порядок слов и т. п. Для нас более важным представляется глагол и его грамматическое и лексическое значения. Как пишет И. Б. Голуб, «главная особенность всех повествовательных текстов — глагольный тип речи. <...> Если автор хочет отобразить картины, в которых предметы перестают быть неподвижными, «вдохнуть жизнь» в повествование, он обращается к глаголам... Важнейшая стилистическая функция глагола — придавать динамизм описаниям⁹. В нашем материале присутствуют разные видо-временные формы глаголов для изображения событий и действий в пословице:

- 1) глаголы прошедшего времени СВ: *Пришёл, увидел, победил; Пожалел волк колбулу, оставил хвост да гризу; Ждали обозу, а дождались навозу;*
- 2) глаголы будущего времени СВ: *Не говори худо о себе, твои друзья об этом поиздеваются; Жена прислала, а мать пожалеет; Мать высоко руку подымёт, да не больно опустит;*
- 3) глаголы настоящего времени НСВ: *Где дрова рубят, там и щепки летят; Знает кошка, чье мясо сбила; Где пьют, там и льют;*
- 4) глаголы прошедшего времени НСВ: *Давали дураку холст, а он говорит: толст; Не учили, пока поперёк лавки (лавочки) укладывался (ложился), а во всю вытянулся — научишь.*
- 5) глаголы СВ и НСВ в повелительном наклонении: *Бей сороку и ворону, добьёшься и до белого; Мешай дело с бездельем, проживёшь век с весельем; Не избывай постылого, приберёт бог милого; Назвался груздем, полезай в кузов;*
- 6) глаголы в форме инфинитива: *Люди пахать, мы руками махать.*

В широком смысле изучение видо-временных форм глаголов и их значения относится к сфере изучения категории вида и видовой семантики. В современной русистике эти явления изучаются не только как чистая грамматическая категория, существуют и другие подходы. В своей книге Е. В. Петрухина определяет четыре подхода: «1) признаковый; 2) толковательный; 3) таксономический; 4) текстовый»¹⁰. В нашей работе мы рассматриваем категорию вида, опираясь на текстовый подход, так как видо-временные формы и видовое значение глаголов являются центральным компонентом выражения временных отношений, но не единственным и не отдельным. В рамках этого подхода для исследователя важно, что «категориальная семантика видов описывается на основе анализа функций видов в построении текста и формировании коммуникативных типов речи»¹¹.

В пословице как лаконичном и семантически ёмком типе фольклорного текста отношения между предикативными единицами семантически не дифференцированы, полисемантичны, поэтому они могут быть восприняты и как временные, и как причинно-следственные, т. е. они не состоят в отношениях альтернативности. Например, *лес рубят — щепки летят*. В этом и состоит особенность пословичной фабулы.

И, на наш взгляд, причинно-следственные связи более имплицитны, для их понимания необходим некоторый жизненный опыт и культурно-фоновая информация. А пространственно-временные связи более явны,

поскольку в большей степени зависят от семантики видо-временных форм глаголов.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок: Около 1200 пословиц и поговорок. 4-е изд., испр. и доп. М.: Рус. яз., 1991. С. 10.
- ² Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008. С. 81–82.
- ³ Жуков В. П. Указ. раб. С. 9.
- ⁴ Там же. С. 141.
- ⁵ Потебня А. А. Теоретическая поэтика. М.: Высшая школа, 1990. С. 98.
- ⁶ Там же. С. 98.
- ⁷ Шмид В. Нarrатология. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 9.
- ⁸ Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика. М.: Аспект-Пресс, 1999. С. 119.
- ⁹ Голуб И. Б. Литературное редактирование: учеб. пособие. М.: Логос, 2010. С. 59.
- ¹⁰ Петрухина Е. В. Русский глагол: категории вида и времени (в контексте современных лингвистических исследований): учеб. пос. М.: МАКС Пресс, 2009. С. 51.
- ¹¹ Там же.

Sun Shuyang

St. Petersburg State University, Russia

ON THE PHENOMENON OF OPEN AND HIDDEN FABULOSITY IN PROVERBS

The author argues that Russian proverb as a special type of text has its own linguistic characteristics, substantive and formal. One of the most common varieties of this text is its narrative statement, paremia-narrative. The article focuses on linguistic features of Russian narrative type proverbs.

Keywords: fable; proverbs; category aspect; taxis.

Твердохлеб Ольга Геннадьевна

*Оренбургский государственный
педагогический университет, Россия*

ogtwrd@gmail.com

ПОВТОР СЛОВ С ПОЛНОГЛАСИЕМ В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ЗАГАДКАХ

В работе исследованы и описаны особенности использования повторяющихся лексем с полногласием в русских пословицах и загадках. Указано, что частотный повтор лексем с полногласием может быть связан с «языковым чутьем» народа, чувствующего связи между словами, подвергнувшимися в отдаленные времена одним и тем же фонетическим изменениям.

Ключевые слова: пословица, полногласие, повтор, коллективная память народа.

Русские пословицы, поговорки и загадки, приметы, заговоры и наговоры создавались в древние времена, передаваясь из уст в уста, так как еще не существовало средств материального закрепления мысли — письменности. По необходимости они были ритмичными, так как «такая форма помогала их точному запоминанию»¹. Ритмический же строй создавался разнообразными формами и элементами словесной ритмики, их сочетанием (ударением, созвучиями, синтаксическим строением). Поэтому наличие в них созвучий, подобий, разных типов повторов является их важнейшей принадлежностью, что не только выражает «степень музыкальной чуткости народа, его безотчетное стремление к полноте и красоте звука»², но, безусловно, в первую очередь способствовало когда-то (и способствует теперь) их запоминанию.

К сложным, разноспектральным, полифункциональным явлениям современная лингвистика справедливо относит повтор. Постоянный интерес лингвистов к проблемам звуковой организации текста и недостаточная изученность, в частности, повторов лексем, включающих в свой состав полногласные сочетания *-оро-, -оло-, -ере-, -ело-*, в русских пословицах, загадках, приметах и т. п., обусловили актуальность данной работы.

В этой статье мы остановимся на анализе и описании грамматических особенностей повторов лексем с полногласием как изобразительно-выразительных средств русских пословиц, выявленных методом сплошной выборки из знаменитого сборника пословиц «Пословицы русского народа» (1863–1864) В. И. Даля³ и из книги «Русские пословицы и поговорки», включающих русские пословицы и поговорки, выбранные из сборников XVIII–XX вв.⁴

Всего нами было обнаружено около 700 случаев повтора слов, включающих в свой состав звукосочетания *-оро-, -оло-, -ере-, -ело-*, из них полногласными является абсолютное большинство (более 600 примеров).

1. Анализ полученного языкового материала показал, что функционирующие в русских пословицах и загадках лексемы, включающие звукосочетания *-оро-, -оло-, -ере-, -ело-*, могут быть представлены:

- 1) одним словом: *Из больших хором — не знаем, куда попадем. В наш огород и каменья бросают. Идти в коробейку, да доставать копейку*, выполняя номинативную функцию;
- 2) несколькими повторяющимися словами, выполняющими не только номинативную, но и эстетическую функцию.

2. В повторяющихся словах указанные звукосочетания:

а) могут входить в разные морфемы, а именно:

- в состав приставки и корня, ср. повторы имен существительных: *Пророк не про-рок, а что скажет, то и сбудется (то и будет)*;
- в состав корня и суффикса, ср. повторы адввербильных лексем: *Скор-о сказка сказывается, да не скор-о дело делается. Деревья скор-о садят, да не скор-о с них плод едят. Скор-о проживается, не скор-о наживается. Что скор-о скучит, то скор-о научит. Скор-о то говорится, а не скор-о делается*;
- в состав корня и окончания имени существительного: *И гор-ю в лес, и под гор-ю в лес, и лесом в лес; Под пол-ом, пол-ом ходят барыни с котом (кошка)*.

б) либо могут находиться в пределах одной морфемы.

Именно эта последняя группа представлена гораздо большим количеством примеров в нашей картотеке, что связано, на наш взгляд, с «языковым чутьем» народа — коллективного создателя пословиц, загадок и др., чувствующего, обнаруживающего и использующего в своем творчестве связи между словами, подвергнувшимися в отдаленные времена одним и тем же фонетическим изменениям, т. к. следы этих изменений сохраняются до сих пор в современном русском языке.

А. А. Шахматов на первой же странице «Очерка современного русского литературного языка» (1925) писал: «...факты современного языка могут быть поняты только в историческом освещении, ведущим при этом не только в ближайшее прошлое, но углубляющимся и в самые отдаленные эпохи жизни языка»⁵. Фонетические особенности сочетания *-оро-, -оло-, -ере-, -ело-* в составе выявленных нами лексем связаны с историческими изменениями в праславянском⁶, или, по другой терминологии, общеславянском⁷, языке, сформировавшемся задолго до начала новой эры на основе одного из индоевропейских (протославянского) диалектов и просуществовавшем до середины I тысячелетия нашей эры, так как именно в это время индоевропейские дифтонгические сочетания **or*, **ol*, **er*, **el* по закону открытого слога преобразовывались у восточных славян в **полногласные** сочетания *-оро-, -оло-, -ере-, -ело-*⁸.

3. Исследование структуры слов с полногласием, повторяющихся в пословицах, загадках и т. п., выявило ряд особенностей.

1. Одна и та же лексема с полногласием обычно повторяется дважды, напр.: *Деревня, деревня — голова тетерья.*

При этом повтор в загадках может быть:

- а) в тексте загадки, напр.: *Медь дороже серебра: серебро — чертова ребра, а медь богу служит, царю честь воздает (колокол);*
- б) в тексте ответа: *Стоит бык на горах о семи головах, ребра стучат, бока говорят (колокольня с колоколами).*

Представленные в нашей картотеке лексемы с полногласием, повторяющиеся дважды (приводим список по алфавиту): *береги, борода, деревня, дорога (дороги)* — существительные, *дорог (дорога, дорого, дороги)* — прилагательные, *дорого* — наречие, *молодец (молодца), молока, переломишь, перевозиться, перед (передо), сорочи, толокно, торопись, через*, относятся к разным частям речи.

Повторяющиеся имена существительные с полногласием представлены лексемами:

- *борода* в форме именительного падежа: *У Ипата к пирогам борода с лопату, а увидел дубину — и борода клином;*
- *деревня* в форме именительного падежа: *Деревня, деревня — голова тетерья;*
- *молодец* в форме именительного падежа: *Ты молодец, и я молодец: возьмем по ковриге за конец или в форме родительного падежа: Не жаль молодца ни бита, ни ранена, жаль молодца похмельного;*
- *молоко* в форме родительного падежа: *По удобам молока не считать — и молока не видать и лексемой толокно в форме именительного падежа: Ныне толокно, завтра толокно, да как всякий день одно, так прискучит оно.*

Повторяющиеся имена прилагательные с полногласием представлены единственной лексемой *дорогой*, хотя не только в краткой форме именительного падежа, но в разных формах числа и рода, а именно:

- а) единственного числа:
 - мужского рода: *Не дорог конь, дорог заяц;*
 - женского рода: *Не дорога гостьба, дорога дружба. Не дорога наежка, дорога потешка. Не дорога лодыга, дорога обида;*
 - среднего рода: *Не дорого дело, дорого угодье. Не дорого ничто, дорого вежество;*
- б) множественного числа: *Не дороги обабки (грибы), дороги прибавки (приправы).*

Наречие представлено лексемой с тем же корнем: *Не дорого пито, да дорого бито (потчеванье).*

Повторяющиеся глаголы представлены различными лексемами, в которых полногласие находим либо в корне, либо в приставке.

- а) Глаголы с полногласием в корне обнаруживаем только в форме повелительного наклонения, ср., в частности, повтор лексем:
 - *береги: Не береги свое, береги чужое;*
 - *сорочи: Сорочи не сорочи, а без рубля быть. Сорочи не сорочи, а без рубля будешь (о бесполковом бабьем счете сороками);*
 - *торопи(сь): Не торопи ездой, торопи кормом! Не торопись ехать, торопись кормить. Не торопись отвечать, торопись слушать! Торопись на побежках, да торопись на погоне (всугонь).*
- б) Глаголы с полногласием в приставке (только *пере-*) обнаруживаем:

- в форме 2-го лица единственного числа, ср., в частности, повтор лексемы *переломишь Руку, ногу переломишь, сживется; а душу переломишь, не сживется*;
- в форме инфинитива, ср. повтор лексемы *перевозиться: Один раз (Однова) перевозиться (домом) — полпожара выстоять; два раза (двою) перевозиться — весь пожар выстоять.*

В описываемом материале есть примеры дважды повторяющихся предлогов:

- *перед* (несколько конструкций): *Перед судьей, да перед смертью замолчишь. Перед богом ставь свечку, перед судьбою мешок! Перед тобой, что перед пом. Хороша правда-матка, да не перед людьми, а перед богом;*
- *через* (единичный пример): *Через край нальешь (польешь), через край и пойдет.*
- 2. Одна и та же лексема с полногласием может повторяться более чем дважды, напр., трижды и четырежды. Такие тексты, хотя и представлены единичными случаями, но являются особенно ритмичными.

Ср. следующие пословицы:

Через улицу серой утицей, через сад переполкою, через широк двор красным кочетом, а в высок терем добрым молодцем. Щи, горох, да горох со щами, маленький горох да большой горох и загадки: Загаднуть ли те загадку — перекинуть через грядку, через плетень, через барский двор (гребень, мочка). Поймали волка в Волосатове, тащили волка через Лобково, через Глазково, через Носково, через Ротково, убили волка в Ногтеве (воши).

В приведенных примерах реже наблюдается повтор имени существительного в форме именительного падежа (*горох*) и чаще повтор предлога *через*, что отражает традиции русского фольклора.

3. Могут повторяться сразу две пары лексем с полногласием, напр., в пословице: *Золото не золото, не быв (не побывав) под молотом или в загадке: Под передом, передом сидит барин с бородой (гребень с мочкой).*

Ср. также пословицы:

Берегись: я волос за волос поверстаю. Волос в волос, лицо в лицо. Волос в волос, голос в голос.

Последние пословицы, целиком состоящие из повторений (при соппадении форм именительного и винительного падежей имен существительных), фонетически особенно выразительны и очень ритмичны.

Ср. также пословицу с хиазмом (зеркальным «перевертышем»): *Были в старь сосуды деревянны, попы золотые; ныне сосуды золотые, попы деревянны*, где повторяются две пары имен прилагательных в полной и в краткой форме.

Таким образом, лексемы, включающие звукосочетания *-оро-, -оло-, -ере-, -ело-* в текстах русских пословиц, загадок, присказок и т. п., представлены одним словом и несколькими повторяющимися словами. Описанные звукосочетания могут быть у повторяющихся слов в разных морфемах, но чаще в одной — полногласные. Когда-то созданные индивидуальным умом афористические выражения, включающие повтор слов с полногласием, стали народной пословицей, так как были оценены

как эстетически удачными большинством, чувствующим связи между словами, подвергнувшимися в отдаленные времена одним и тем же фонетическим изменениям, следы которых сохраняются до сих пор в современном русском языке. Одна и та же лексема с полногласием обычно повторяется дважды и принадлежит к разным частям речи (существительное, прилагательное, глагол, наречие, предлог).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Аникин В. П., Круглов Ю. Г. Русское народное поэтическое творчество: Пособие для студентов. Л.: Просвещение, 1987. С. 142–143.

² Ляцкий Е. А. Несколько замечаний к вопросу о пословицах и поговорках // Изв. Отд. русского языка и словесности имп. АН. 1897. 1–2, Т. 2. Кн. 3. СПб., 1897. С. 776.

³ Даль В. И. Пословицы русского народа. Сборник пословиц, поговорокъ, реченій, присловій, чистоговорокъ, прибаутокъ, загадокъ, поверий и пр. Т. I. М.: Изд-ние книгопродаца-типографа М. О. Вольфа, 1879. 685 с. Т. II. М.: Издание книгопродаца-типографа М. О. Вольфа, 1879. 638 с. [Электронный ресурс] // Eknigi [сайт]. URL: <http://eknigi.org/raznoe/28428-poslovicy-russkogo-naroda.html> (дата обращения 22.05.2016).

⁴ Русские пословицы и поговорки / под ред. В. Аникина; Сост. Ф. Селиванов; Б. Кирдан; В. Аникин. М.: Худож. лит., 1988. 431 с.

⁵ Шахматов А. А. Очерк современного русского литературного языка. Изд. 3-е. М.: Учпедгиз, 1934. С. 7–8.

⁶ Бернштейн С. Б. Славянские языки // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 460.

⁷ Шанский Н. М., Боброва Т. А. Этимологический словарь русского языка. М.: Прозерпина, 1994. С. 5.

⁸ Хабургаев Г. А. Старославянский язык: Учеб. для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. С. 11–15.

Tverdokhleb O. G.

Orenburg State Pedagogical University, Russia

REPETITION OF WORDS WITH PLEOPHONY IN RUSSIAN PROVERBS AND RIDDLES

The article describes the features of recurrent lexemes with pleophony in Russian proverbs and riddles, demonstrating that the frequency of lexemes's repetition may be associated with a "language instinct" of the people, feeling the links between the words, which underwent the same phonetic changes in remote times.

Keywords: proverb; pleophony; repetition; collective memory of the people.

Труфанова Ирина Владимировна

Московский институт открытого образования, Россия

illokucia1@rambler.ru

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ МЕСТОИМЕНИЯ *КОТОРЫЙ*

На основании словарей и материала, собранного из Национального корпуса русского языка, делается вывод о наличии в современном русском языке десяти местоимений *который*: двух вопросительных, трёх относительных, двух определительных, трёх неопределённых. Далее демонстрируется, что неопределенное местоимение *который* в значении «очередной из многих» в современном русском языке расширяет свою сочетаемость и употребляется уже не только с существительными, называющими отрезки времени, но и с любыми счётными существительными. Неопределенное местоимение *который* начинает употребляться во всех падежных формах, а не только в форме винительного падежа.

Ключевые слова: вопросительные местоимения, относительные местоимения, определительные местоимения, неопределённые местоимения.

В толковых словарях у местоимения *который* выделяют до шести значений. В части словарей вопросительное и относительное *который* рассматриваются как омонимы, как два разных слова¹. В других словарях вопросительное и относительное *который* рассматриваются как значения одного слова². Более того, в словаре С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой вопросительное *который* в значениях «какой именно из нескольких» и «какой по порядку» и относительное, присоединяющее к главному придаточное изъяснительно-объектное, трактуются как одно значение. В словаре под редакцией Д. Н. Ушакова это два разных значения вопросительного *который*; *который* в значении «какой именно» рассматривается как одно значение с относительным *который*, присоединяющим придаточное изъяснительно-объектное, *который* в значении «какой по счёту» и относительное *который*, присоединяющее придаточное изъяснительно-объектное, тоже представлены как одно значение.

В Викисловаре вопросительное *который* толковано как обладающее двумя вопросительными значениями: какой именно, какой из нескольких и какой по счёту, по порядку, и относительное *который* представлено как обладающее двумя значениями: относительное *который* в первом значении присоединяет к главному придаточное определительное и во втором значении — придаточное изъяснительно-объектное. У С. А. Кузнецова у относительного *который* два разных значения. В словаре А. П. Евгеньевой указано только одно относительное *который* — присоединяющее к главному придаточное определительное. В словаре Т. Ф. Ефремовой два значения относительного *который* не дифференцированы и трактуются как одно. Продемонстрируем, почему это неправомерно. Относительное *который* в изъяснительно-объектных придаточных по соотношению с другими частями речи является местоимением-прилагательным или местоимением — порядковым

числительным, оно выполняет по преимуществу две синтаксические функции: функцию определения и функцию именной части составного именного сказуемого. *Я не мог вспомнить, в котором доме помещалась наша канцелярия. Я не знаю, которым по счету будет выступление жонглеров.* В придаточном определительном относительное *который* совмещает признаки прилагательного и существительного: оно согласуется в роде или числе с существительным в главном предложении, которое оно поясняет, в придаточном предложении оно управляет главным словом или находится со сказуемым в связи соположения, в предложении оно чаще всего является подлежащим или дополнением, реже обстоятельством, редко сказуемым, определением.

Чичиков сделался совершенно не в духе и швырнул на пол саблю, которая ездила с ним в дороге для внушения надлежащего страха кому следует (Гоголь). *И не было на тех вершинах розы, которой для меня не мог бы он достать* (Лермонтов). *Если б это была правда, мог ли бы ты подвергнуть меня состоянию, в которое привела меня нечаянная весть о твоем отъезде?* (Пушкин). *К вечеру приехал Каломейцев, имение которого находилось всего в десяти verstах от «Аржаного»* (Тургенев).

У А. П. Евгеньевой, С. А. Кузнецова у вопросительного *который* фактически выделено три значения: вместе со значением «какой именно» объединено значение «кто именно» (*Который Чацкий тут? Который комендан트?*). Такое объединение представляется правомерным. Ответ на вопрос «какой именно» предполагает использование прилагательного или указательного местоимения-прилагательного, на вопрос «кто именно» — указательного местоимения-прилагательного.

В словарях в одной статье с вопросительным местоимением *который* описаны и неопределённые местоимения *который*. Их три. В Вики-словаре два: *который* в значении «не первый уже» (*Вот уж который год не видал его*. А. К. Толстой. «Князь Серебряный») и просторечное в значении «какой-нибудь», «какой-либо». В словаре под редакцией Д. Н. Ушакова два: в значении «не первый, уже много» (сущ. год, день, раз и т. п.; (разг.) (*Который год уже просим*)) и при повторении в начале нескольких предложений в значении: одни, другие, третьи (прост.). (*В канцелярии толпился народ: которые приходили за справками, которые сдавали пакеты, которые дожидались приема*), а также в значении «некоторый» (прост.). (*Которые даже хотели в окна кидаться (об испугавшихся пассажирах)*. Зощенко). В словаре под редакцией А. П. Евгеньевой: 1) (прост.) в значении «какой-либо», «какой-нибудь» (*К теляткам, бывало, так привыкнешь, что когда которого отпоишь и его поведут колоть для стола, так — сама о нём после три дня плачешь*. Н. С. Лесков. «Тупейный художник») и здесь же: при повторении в начале нескольких предложений в значении «один», «другой» и т. п. 2) обычно в сочетании с сущ.: раз, день, год и т. п. в значении «не первый уж, не один уж». В словаре С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой два: 1) в зна-

чении «уже не первый, многий» (сущ., называющими отрезок времени) (разг.); 2) в значении «некоторый» (прост.). *Которые ребята дома сидели, которые катались на коньках.* Пример во втором случае иллюстрирует не описанное значение, а значение «одни», «другие» / «иные», поэтому приведём пример из словаря С. А. Кузнецова: *Если который человек заблудится в этих лесах, долго плутать будет.*

Который в значении «одни», «другие» / «иные» следовало бы отнести к определительным. В Викисловаре выделено *один* в значении местоимения, о котором сказано: в сочетании с *другой* употребляется при перечислении, противопоставлении и т. п. ряда лиц, предметов, явлений и т. п.: *«На Запад поедет один из вас, на Дальний Восток — другой»* (В. Гусев. «Были два друга»). Оно ограничено от *один* в значении местоимений *некий, кто-то*. В словаре С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой отражено определительное местоимение *один* в значении «какой-нибудь в ряду сходных или сопоставляемых друг с другом» и проиллюстрировано в том числе примером: *To один, то другой.*

Итак, в сумме в словарях выделено три значения неопределённого местоимения *который*: 1) уже не первый, многий³; 2) какой-либо, какой-нибудь⁴, 3) некоторый⁵. По соотношению с другими частями речи неопределённое *который* в значении «уже не первый, многий» — местоимение — порядковое числительное; неопределённое *который* в значении «какой-нибудь», «какой-либо» — местоимение-прилагательное, в значении «некоторый» — тоже местоимение-прилагательное. Поскольку неопределённое *который* принадлежит к иному лексико-грамматическому разряду, его следовало бы рассматривать как новое слово, омонимичное вопросительному и относительному местоимениям *который*. Мы уже отметили, что и по соотношению с другими частями речи вопросительное, относительное, неопределённое *который* принадлежат к разным разрядам. Мы бы как отдельные слова рассматривали: вопросительное *который* — местоимение — порядковое числительное⁶; вопросительное *который* — местоимение — прилагательное; относительное *который* — местоимение-прилагательное, присоединяющее придаточное изъяснительно-объектное; относительное *который* — местоимение — порядковое числительное, присоединяющее придаточное изъяснительно-объектное; относительное *который* — местоимение-прилагательное, присоединяющее придаточное определительное и совмещающее грамматические и синтаксические признаки прилагательного и существительного; определительное *который* в значении «один» («одни»), определительное *который* в значении «другой» / «иной»; неопределённое *который* в значении «какой-нибудь», «какой-либо»; неопределённое *который* в значении «некоторый»; неопределённое *который* в значении «очередной из многих, неважно, какой именно». Получается девять слов. *Одни, другие, третьи* — это порядковые числительные, они

оформляют перечисление. У количественного числительного *один* есть синоним — *раз*, у порядкового числительного *первый* есть синоним — *один*, у *второй* — *другой*. Перечень количественных и порядковых числительных начинается одним и тем же словом. Неопределённые местоимения *один* и *иной* и *который* в их значении оформляют противительно-сопоставительные отношения. Их лексическое значение *иной-1* и *иной-2*. Об этом свидетельствуют поговорки: *Иному мило, другому постыло. Иной — туды, а иной — сюды. Иной так, а иной сяк. Один, иной, который* в их значении чаще выступают в роли существительного. Неопределённые *который* различаются стилистической окраской, соотносятся с разными частями речи, указывают на разную степень неопределенности. Каждое из местоимений *который* оформляет разные типы синтаксических конструкций или присутствует в разных типах синтаксических конструкций (А. В. Исаченко⁷ считал это важным критерием для разграничения разрядов местоимений), выполняет разные синтаксические функции в одинаковых синтаксических конструкциях.

Обратимся к неопределённому местоимению *который* в значении «очередной из многих». Словари отмечают его сочетаемость только со словами, называющими отрезки времени. Неопределённое местоимение — порядковое числительное *который* сочетается с существительным: минута, час, день, ночь, сутки, выходной, Новый год, каникулы, неделя, декада, месяц, год, десяток лет, век, столетие, сотня лет, тысяча лет, тысячелетие, вечность, седмица, с существительными — названиями дней недели, времён года, а также с существительным *раз* в значении «случай». Кроме того, со словами, обозначающими спортивные события, протяжённые во времени: сезон, игра, турнир, поединок, матч, тур, гонка, соревнования, состязания. До недавнего времени мы полагали, что это слово с фразеологически связанным значением, пока в поле нашего зрения не попали следующие примеры. «Целый день я провозился с этой работой, ведь другого ничего нельзя делать, по крайней мере до той поры, пока не положишь в воду (уже которую) своих готовых отпечатков» [П. К. Козлов. Географический дневник Тибетской экспедиции 1923–1926 гг. № 4 (1925–1926)]. «По-прежнему — **который километр!** — убегают, бегут под насыпью в канаве хворостины недавно посаженных березок» (В. Катаев. «Время, вперед!»). *Вода и километр* в данных примерах употреблены метонимически, являются именем события, протяжённого во времени. В первом примере речь идёт о случаях погружения в воду очередного фотографического снимка, *вода* синонимична слову *раз*. Во втором случае речь идёт о времени, затраченном на преодоление километров. Неопределённое местоимение *который* в значении «очередной из многих» сочетается также со словами: версия, почётная грамота, муж, фильм, атака, победа, измена, номер, сказка, страница, строка, бутылка шампанского, кусок, автор, поэт, писатель, защитник, прогулка,

молодость, поколение. Из них только последние три называют отрезок времени. Данные факты говорят о том, что неопределённое местоимение *который* расширяет свои возможности, оно начинает сочетаться с любым счётным существительным.

До недавнего времени мы полагали, что неопределённое местоимение *который* всегда стоит в форме винительного падежа. Со словом поколение оно употребляется во всех падежных формах в единственном числе.

Уже которое поколение, способное разбавлять молодежь на танцполах, кататься на роликах, гонять на байках, тусоваться и зажигать, искренне по-лагает, что жизнь в полсотни лет кончена. Это картина Герасимова «После дождя», второе название которой — «Мокрая терраса». Она известна каждому школьнику вот уже которого поколения. В Смоленске отмечают юбилей Александра Твардовского, «отца» полюбившегося уже которому поколению подряд Василия Тёркина. Крылатые фразы этих героев, обязательно в характерной папановской подаче, используются уже которым поколением. Почему-то в наших умах вот уже в котором поколении засело твёрдое убеждение, что жёлтые цветы дарить — дурной тон. «Как тогда, в ущелье Волчьей Пасты, после отражения уже которой по счёту атаки хонтийских танков» (В. Свержин. «Война ротмистра Тоота»). «Весна началась плохо — уже которая весна после вот уже которой голодной зимы» (А. Улдуз Сейд. «Джихад крещеного убийцы»). «В ее глазах стояла глубокая печаль, так как уже который по счёту защитник покинул её в тот момент» (Д. Льюис. «Джуди. Четвероногий герой»).

Грамматика неопределенного местоимения *который* становится более разнообразной: оно употребляется в различных падежных формах.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 1998. URL: <http://enc-dic.com/kuzhecov/Kotor-61894.html>; Энциклопедический словарь. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/160483/который>

² Викисловарь [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wiktionary.org/wiki/который;_Ефимова_Т._Ф._Толковый_словарь_русского_языка. М.: Городец, 2009. URL: <http://tolkslovar.ru/k10058.html>; Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. URL: <http://enc-dic.com/ozhegov/Kotoryj-13310.html>; Словарь русского языка / под ред. А. П. Евгеньевой: В 4 т. М.: Наука, 1985–1988. URL: <http://enc-dic.com/academic/Kotor-15694.html>; Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: ОГИЗ, 1935–1940. URL: <http://tolkslovar.ru/k10058.html>

³ Викисловарь; Ефимова Т. Ф. Толковый словарь русского языка. М.: Городец, 2009; Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 1998; Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999; Словарь русского языка / под ред. А. П. Евгеньевой: В 4 т. М.: Наука, 1985–1988; Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова: В 4 т. М.: ОГИЗ, 1935–1940; Энциклопедический словарь.

⁴ Викисловарь; Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 1998; Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Наука, 1985–1988; Энциклопедический словарь.

⁵ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999; Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова: В 4 т. М.: ОГИЗ, 1935–1940.

⁶ Леденёв Ю. И., Синько Л. А. Класс местоимений в современном русском литературном языке. Ставрополь: СГУ, Армавир ГПУ, 2004. С. 11.

⁷ Исаченко А. В. О синтаксической природе местоимений // Проблемы современной филологии. М.: Наука, 1965. С. 159–166.

Trufanova I. V.

Moscow Institute of Open Education, Russia

LEXICOGRAPHIC PORTRAIT OF PRONOUN “WHICH”

The article is based on the material taken from dictionaries and Russian National Corpus. The author concludes that in modern Russian there are ten “which” pronouns: two interrogative, three relative, two attributive, and three indefinite. The article demonstrates that indefinite pronoun with the meaning of “next from many” in modern Russian extends its compatibility, and is used not only with nouns signifying time spans, but with any nouns of quantity. The indefinite pronoun “which” is used in all the case forms, not only in the form of accusative.

Keywords: interrogative pronouns; relative pronouns; attributive pronouns; indefinite pronouns.

Урунова Раиса Джавхаровна

Ульяновский государственный университет, Россия

urunova_rd@rambler.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ

В статье дается описание динамики личных местоимений с позиций закона о пространственной координации содержания коммуникативного акта. Особое внимание уделяется периоду появления письменности у восточных славян. На материале восточнославянских летописных текстов рассматриваются особенности употребления лично-указательных местоимений для выражения родоплеменной и социальной идентичности участников и персональных объектов коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация, пространственные координаты, личные местоимения.

Интеграционный характер исследований является самой характерной чертой науки XXI века. Комплексное использование парадигм, относящихся к разным направлениям и разным наукам, способствует тому, что хорошо изученные явления языка предстают в совершенно новом свете. В настоящей статье представлено осмысление некоторых грамматических процессов русского языка с позиций теории коммуникации, и это позволяет увидеть элементы и грамматические микросистемы в естественных условиях их употребления, что было невозможно при традиционном подходе.

Для достижения поставленной задачи прежде всего необходимо вспомнить базовый коммуникативный закон, который гласит, что для осуществления успешного коммуникативного акта его содержание обязательно должно быть скординировано в пространстве и во времени¹. Поскольку данный закон отражает естественное условие коммуникативного акта, а язык является его же естественным первичным инструментом, то закономерно предположить, что в языке должна была сложиться система специальных средств для осуществления пространственно-временной координации содержания речи. Необходимо отметить, что в лингвистических трудах, посвященных этому вопросу, сложилась определенная система наименований. Так, например, «ориентационные свойства языка, связанные с местом и временем произнесения высказывания» были названы дейктической категорией². Следовательно, средства, осуществляющие пространственно-временную координацию речи, называются дейктическими.

Дж. Лайонз к дейктическим средствам языка в первую очередь относит «личные местоимения, обстоятельства места и времени, а также категорию лица»³. В нашей статье речь пойдет исключительно о пространственной координации, или пространственном дейксисе, выражением которого в системе языка является категория лица и, соответственно, система личных и лично-указательных местоимений.

Функциональная семантика категории лица и личных местоимений является **синкремтичной**, поскольку складывается из двух систем:

- системы персональных («ролевых») значений, отражающих функции участников и объектов коммуникации;
- системы пространственного расположения участников и объектов коммуникации в границах и за границами коммуникативного акта.

В современном языке система пространственной координации у категории лица и личных местоимений заслоняется персональными значениями, а вот в древнем состоянии языка очень хорошо видна сложность и коммуникативная ценность дейктической системы. При осуществлении пространственной координации так же, как и при выражении персональных значений, каждое местоимение выполняет свою специфическую дейктическую функцию:

Местоимение первого лица в персональной системе идентифицирует субъекта, а в дейктической системе актуализирует эпицентр речи и одновременно ориентир для пространственной координации сообщения;

Местоимение второго лица в персональной системе идентифицирует адресата речи, а в дейктической — лицо, находящееся рядом с эпицентром речи внутри границ коммуникативного акта.

Лично-указательные местоимения, обозначающие объект коммуникации и соответствующие в грамматической системе 3-му лицу, обозначались целым комплексом вариантов, семантика которых дифференцировалась разной степенью удаленности от коммуникативного эпицентра (т. е. говорящего), используемого коммуникантами в качестве ориентира для пространственной координации⁴.

Компаративисты восстановили весь комплекс местоимений 3-го лица. Согласно Освальду Семерены, в индоевропейских языках лично-указательные местоимения маркировали четыре степени «дистантности»⁵:

- I степень — у О. Семерены — «дейксис первого лица (*здесь у меня, этот у меня*)»⁶: внутри границ коммуникативного акта рядом с эпицентром речи;
- II степень — у О. Семерены — «дейксис второго лица (*там у тебя*)»⁷: внутри границ коммуникативного акта рядом с адресатом речи;
- III степень — у О. Семерены — «дейксис близкого предмета (*вот*)»⁸: за границами коммуникативного акта, но в пределах видимости коммуникантов;
- IV степень — у О. Семерены — «дейксис удаленного предмета (*там* в отличие от *здесь* и *вот*)»⁹: очень далеко за границами коммуникативного акта и за пределами видимости коммуникантов.

В самых ранних письменных памятниках на древнерусском языке в системе лично-указательных местоимений ученые-русисты обычно выделяют лишь три степени пространственной дистантности в отличие от четырехчленной индоевропейской системы (П. С. Кузнецов, В. В. Иванов, Г. А. Хабургаев, В. И. Барковский):

По П. С. Кузнецovу и В. И. Борковскому¹⁰:

1) ближнее указание на «близкое к говорящему» (*съ, си, се, сии*);

- 2) среднее указание на «близкое к собеседнику (большая степень удаления)» (*тъ, ма, то, ту*);
- 3) дальнее указание на «вообще далекое» за пределами коммуникации (*онъ, она, оно, они*)¹¹.

Функциональный анализ связей между элементами местоименной дейктической системы показывает, что в качестве средства выражения III степени дистантности в текстах восточных славян использовалось местоимение *инъ*.

Исследование особенностей функционирования всей системы личных местоимений в памятниках русского языка XI–XV вв. позволило также выявить семантическую динамику, отражающую адаптацию дейктической системы к коммуникационным условиям употребления языка. Лично-указательные местоимения в текстах, продолжая обозначать четыре степени удаленности от эпицентра коммуникации, в условиях этнической неопределенности приобретают новые смысловые оттенки и используются как средство выражения идентичности лиц по родоплеменным или социальным отношениям через автора текста (либо говорящего). Пространственная близость к говорящему в контексте трансформируется в близость социальных или родственных отношений. Исследование этой коннотативной семантики в масштабах системы всех личных местоимений как раз и позволило установить, что III степень дейксиса в древнерусском языке выражало местоимение *инъ*.

Таким образом, в ранних памятниках русского языка используются следующие лично-указательные местоимения:

- 1-я степень удаленности (съ, си, се, сии) + коннотация «сородич, свой, русский, „наш“»: *съ же насть книжными словесы сердца върныхъ людей, а мы пожинаемъ, ученье приемлюще книжное* (Повесть временных лет: Ярослав –ревнитель христианской веры и книголюбец);
- 2-я степень удаленности (ть, та, то, ти) + коннотация а) «часть, отделившаяся от „наших“, от русских; как правило, сородич»: *Володимеръ же великий мужемъ створи того* (отрока, о котором шла речь) и *отца его* (Повесть временных лет: Сказание о Кожемяке); б) «объекты, находящиеся на каком-то отдалении от адресата»: *Усобица княземъ на поганыя погыбе, рекоста бо братъ брату: «Се мое. а *то* мое же»* (Слово о полку Игореве);
- 3-я степень удаленности (инъ, ина, ино, ини) + коннотация а) «тоже русский, но не „наш“, не сородич, но соплеменник»: *да дѣти мои или инъ кто слышавъ сю грамотицу* (Поуч. Владимира Мономаха); б) «объекты, находящиеся в отдалении часто за пределами видимости участников коммуникации, но дополняющие перечень каких-либо реалий»: *новгородцы же послаша горяя иванковиця посадника. и степана твърдиславиця. ины моужа по кнзя* (Новгородская летопись);
- 4-я степень удаленности (онъ, она, оно, они) + коннотация «другой, чужой, враг»: *Оже мы брат симъ не поможемъ. тъ си имоуть приидати ся к нимъ. тъ онъльмъ больши будеть сила* (Новгородская летопись).

Дополнительная коннотация также имеет системный характер, но не является самостоятельной и всегда обусловлена пространственным значением, что хорошо наблюдается в следующем примере:

И ста Володимеръ на сей сторонъ (близкой к говорящему), а печенльзи на онай (на другой, противоположной говорящему), и не смяху си (наши) на ону (печенежскую) страну, ни они (печенеги) на сю (нашу) страну» (Повесть временных лет: Сказание о Кожемяке).

Конечно, в целом система лично-указательных местоимений не всегда хорошо проявляется в памятниках, что и объясняет трудности ее адекватного описания. Отчасти это связано с тем, что тексты неоднократно переписывались и при этом, как правило, «освежались» переписчиками для облегчения чтения. Устаревшие формы заменялись новыми, и соответственно старая дейктическая система вытеснялась более новыми функциональными вариантами, поэтому система родовых отношений часто затмевает старую пространственную систему, теряющую свою важность для грамматического строя языка. В некоторой степени это связано с тем, что синтаксические конструкции приобретают четкость выражения, постепенно ослабевает «паратактичность», характерная для древнерусских предложений¹², и функциональная необходимость актуализации дейктической системы постепенно утрачивается. Несмотря на это, некоторые закономерности в текстах сохраняются и позволяют сделать вывод о характере связи между местоимениями. Так, местоимение *си* всегда обозначает «русских, наших», очевидно, главным образом лиц, близких автору текста, даже в тех случаях, когда о них говорят половцы: *а се нонъ на нас (половцев) идут послаша ся по всеи земли своеи. а сами поидоша к симъ* (русским) (Суздальская летопись). Врагов никогда этим вариантом не обозначали, для этого использовалось местоимение *онъ — они*, которое имело заметно выраженный негативный оттенок (интересно отметить, что эта негативная коннотация до сих пор проявляется в некоторых вариантах современного местоимения *он*):

Река вы есте подъвели на мя стослава. промышляите чимъ выкупити княгиню и дътя. онъм (пронинившимся киевлянам) же не оумълющим что отвѣщати (Суздальская летопись).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Сухорукова Н. Г. Основы теории коммуникации. Новосибирск: НГУЭУ, 2006. С. 51–52.

² Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику / науч. ред. В. А. Звегинцев. М.: Прогресс, 1987. С. 291.

³ Там же. С. 291.

⁴ Семерены О. Введение в сравнительное языкознание / науч. ред. Н. С. Чемоданов. М.: Прогресс, 1980. С. 216–217.

⁵ Там же. С. 217.

⁶ Там же.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

⁹ Там же.

¹⁰ Кузнецов П. С. Историческая грамматика русского языка: Морфология / науч. ред. Р. И. Аванесов. М.: Изд-во Московского университета, 1953.

¹¹ Там же. С. 134.

¹² Потебня А. А. Заметки по русской грамматике. Глагол, местоимение, числительное, предлог / науч. ред. И. И. Мещанинов. М.Л.: Академия наук СССР, 1941. Т.5. С. 237.

Urunova R. D.

Ulyanovsk State University, Russia

**FUNCTIONAL DESCRIPTION OF PERSONAL PRONOUNS IN THE CONTEXT
OF COMMUNICATION THEORY**

The article describes the dynamics of personal pronouns from the standpoint of the rule of the spatial coordination of the communicative act's content. Particular attention is paid to the period of the acquisition of writing by the Eastern Slavs. The author uses the material of chronicles, and discusses the features of the personally-demonstrative pronouns, used to express the tribal and social identity of participants and objects of personal communication.

Keywords: communication; spatial coordinates; personal pronouns.

Фатхутдинова Венера Габдулхаковна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

favenera@mail.ru

НОМИНАТИВНАЯ ДЕРИВАЦИЯ В СФЕРЕ РУССКИХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

В докладе представлены результаты структурно-семантического и ономасиологического анализа производных слов, образованных на базе адъективных основ. Имена прилагательные в русском языке могут выступать в качестве производящей базы в рамках субстантивного, адъективного, глагольного и адвербального словаобразования. Доказывается, что в зависимости от типа словообразовательного значения дериваты могут выполнять различную номинативную функцию.

Ключевые слова: имя прилагательное, словообразование, дериват, семантика, номинация.

Имена прилагательные в русском языке являются семантически насыщенным, коммуникативно значимым и стилистически востребованным классом слов. По мнению Л. Г. Бабенко, прилагательные, с одной стороны, семантически сходны с глаголами, с другой стороны, обозначая свойства и предметы в широком смысле, напоминают существительные. Сходство с глаголами автор видит в иерархичности семной структуры прилагательных, вершину иерархии которых занимают семантические суперклассификаторы: бытийность, отношение, проявление, воздействие и пр.; сходство с именами существительными — в референтной соотнесенности и дискурсивной обусловленности семантики прилагательных¹.

Онтологическая универсальность адъективных знаков, широта смысловой структуры и семантический синкретизм дают возможность использовать имена прилагательные в качестве производящей базы для новых номинативных единиц. В этой связи предметом нашего исследования стала номинативная деривация на базе русских имен прилагательных. Представляется важным установить, каким образом в процессе деривации происходит перекатегоризация одного признака в другой и как изменяется номинативная функция производного слова.

Как отмечал В. В. Виноградов, из громадного числа русских имен прилагательных сравнительно небольшая часть выражает качество или свойство непосредственно лексическим значением своей основы: это прилагательные, обозначающие цвет; пространственные и временные качества и отношения; воспринимаемые органами чувств свойства и качества вещей; внешние или физические, телесные качества людей и животных; внутренние качества, качества характера, психологического склада и др.² Качественные имена прилагательные являются собой результаты первичной, немотивированной номинации, поэтому по сравнению с относительными (вторичными номинациями) обладают наибольшей

словообразовательной активностью. Как правило, признак, который они выражают, детерминирует всю последующую производную лексику.

От имен прилагательных в русском языке образуются существительные, прилагательные, глаголы и наречия. В актах деривации между частями речи возникают межкатегориальные связи, при которых атрибутивность как свойство преобразуется в другие ономасиологические категории — предметности и процессуальности. Значение частей речи — один из важнейших элементов номинации, поэтому в словообразовании оно трактуется как общедеривационное с последующей детализацией и конкретизацией. Переидем к рассмотрению словообразовательных значений и номинативных функций отадъективных дериватов.

1. В системе существительных, мотивированных прилагательными, существительные со значением «носитель признака» противопоставлены существительным со значением «отвлеченного признака»³. Понятие «носитель признака» достаточно широкое и обозначает как одушевленные, так и неодушевленные предметы. Данное значение при образовании отадъективных существительных реализуется в сфере мутационного словообразования, при котором происходит осознание связи признака и предмета, т. е. характеристика предмета основана на его собственном признаком. Именно при мутации изменяется номинативная функция слова, оно обозначает уже другой денотат: не свойство предмета как таковое, а сам предмет.

Несмотря на то что разные лексико-семантические группы слов обладают разным словообразовательным потенциалом и в качестве мотивирующих основ продуцируют типовой набор производных, именно нерегулярные словообразовательные структуры в сфере предметной номинации свидетельствуют о ее избирательном характере. Так, от прилагательных-цветообозначений образуются существительные, обозначающие разные классы предметов, в которых фиксируются чувственно (зрительно) воспринимаемые признаки: *синька* (краска), *зеленка* (лекарственное средство), *синяк* (кровоподтек), *желток* (часть яйца), *краснуха* (название болезни) и др. Даже в пределах одной лексемы объем предметной приложимости признака может быть разным. Например, от прилагательного *сухой* образуются номинации, обозначающие реалии разных предметных рядов: *сухарь* (сухой хлеб); *сухостой*, *сухолом*, *сушняк* (сухой лес, сухое дерево); *суховей* (ветер), *сухогруз* (судно), *сухомятка* (еда), *суша* (земля), *суходол* (долина), *сухоцветы* (засушенные цветы). С номинативной точки зрения данные производные являются обозначениями абсолютно разных денотатов. Лексическую специализацию отадъективных наименований предметов можно продолжить: *порожняк* (порожний вагон), *ржавчина* (налет на поверхности железа), *гнилушка* (кусок гнилого дерева), *голыш* (камень), *мякиши* (мягкая часть хлеба) и т. д. Таким образом, наименования предметов фиксируют разную

степень обобщения признака и выступают в качестве гиперкатегории, требующей дальнейшей рубрикации. В этой связи становится важным определение уровня лексико-семантической категоризации, релевантного для словообразования. Действительно, «...какой уровень категоризации является предельным, какую степень лексической обобщенности необходимо сохранить, чтобы не попасть ни в омут лексико-грамматических разрядов, не дающих исчерпывающей картины внутренней валентности словообразовательных единиц, ни в безбрежный океан простого перечисления лексических единиц, задействованных в словообразовательных процессах»⁴. На наш взгляд, семантические подтипы дериватов в этом случае должны быть соотнесены с типологией номинативных единиц вообще, а их рубрикация проведена с точки зрения функциональной значимости в классификационно-познавательной деятельности человека. «В результате анализа внутренней формы производных слов могут быть установлены и охарактеризованы мотивирующие признаки, которые для представителей русской лингвокультуры на определенном этапе развития языка являлись (или до сих пор являются) коммуникативно и концептуально значимыми»⁵.

При наименовании лиц, носителей непроцессуального признака, в качестве производящей базы преимущественно используются имена прилагательные со значением морально-нравственной оценки: *наглец, лихач, пошляк*; отадъективные существительные общего рода являются носителями как положительной: *бедняга, чистюля, тихоня*, так и отрицательной коннотации: *жадюга, злука, тушица*.

От основ качественных имен прилагательных образуются наименования совокупностей предметов, например неодушевленных: *кисятина, дохлятина, старье, гнилье* (собирательно-вещественные понятия); или одушевленных: *молодняк* (о животных), *молодежь; голытьба*; наименования места, пространства, участков и пятен на поверхности Земли или воды: *равнина, чужбина, быстрая*; наименования растений: *мокрец, синюха*; грибов: *белый, рыжик*; ягод: *голубика, черника*; наименования животных: *сивка, каурка, пеструшка, беляк, сизарь*. Кроме того, к классу предметов следует отнести названия явлений и обобщенных понятий, характеризующихся непроцессуальным признаком: *добро, тепло, лихо*.

Существительные со значением отвлеченного признака входят в сферу действия синтаксической деривации, которую Шарль Балли называл функциональной транспозицией: «Языковой знак, полностью сохранив свое семантическое значение, может изменять грамматическое значение, приняв на себя функцию какой-нибудь лексической категории (существительного, глагола, прилагательного, наречия), к которой он не принадлежит»⁶. При образовании имен существительных путем синтаксической деривации признак выражается в грамматических категориях данной части речи и осознается в качестве самостоятельной суб-

станции, другими словами, приобретает опредмеченный характер. При этом лексическое значение производящей основы и ее номинативная функция остаются прежними: *смелый — смелость, мягкий — мягкость, богатый — богатство, обильный — обилие, дешевый — дешевизна, быстрый — быстрота*. Во многих случаях транспозиционное значение совмещено с модификационным, например, признак как отрицательно оцениваемое явление: *нелепый — нелепица, несуразный — несуразица*; ср. также значение слабого, неинтенсивного проявления признака: *лукавый — лукавинка, гнилой — гнильца*.

2. Образование прилагательных от прилагательных происходит в основном в сфере действия модификации, при которой семантика производящей основы видоизменяется, но номинативная функция и категориальное значение мотивирующего слова сохраняются: оно приобретает модальные, экспрессивные, субъективно-эмоциональные оттенки значения. В этой сфере распространены градационные значения, которые выражают разную степень проявления признака, например слабую: *беловатый, узковатый; умеренную степень: моложавый, худощавый; высокую, высшую, чрезмерную степень: большущий, высоченный, прескучный; ласкательные значения: бледнецкий, глупецкий; градационно-ласкательные значения (обычно усиленно-ласкательные): полнехонький, сытхонький; тонюсенький; чисто стилистическую модификацию: простецкий, важнецкий*. Среди отадъективных прилагательных большое место занимают номинации-композиты с соединительным типом значения, объединяющие семантику двух или более основ в одно целое: *ярко-красный, слепоглухонемой*. Такого типа дериваты являются обозначениями качественно нового признака, но их номинативная функция остается прежней.

3. Все отадъективные глаголы обозначают действие по его отношению к непроцессульному признаку. Среди них выделяются инхоативные глаголы со значением ‘приобретать признак, объективно присущий предмету’: *добрый — добреть, ветхий — ветшать, блеклый — блекнуть; каузативные глаголы со значением ‘наделять признаком, который возникает под влиянием внешней причины’: румянный — румянить, сухой — сушить, ровный — ровнять и др.* Деление отадъективных глаголов на эти два класса обусловлено в определенной степени наличием в их семантической структуре транзитивного и интранзитивного компонентов значения, благодаря которым получают обозначение разные типы процессов. Специфическую область глагольной номинации составляют производные со значением ‘проявлять признак’, обозначающие действия, занятия, поступки, поведение людей: *хитрый — хитрить, лютый — лютовать, наивный — наивничать*. Фактически при образовании отадъективных глаголов происходит переход одной категории признака в другую: статический признак преобразуется в признак динамический, протекающий во времени и пространстве.

4. От имен прилагательных в русском языке образуется основная масса наречий, большая часть которых с точки зрения деривации выражает транспозиционное значение; по своим номинативным свойствам такие наречия совпадают с мотивирующими основами: *быстрый* — *быстро*, *искренний* — *искренне, напрасный* — *напрасну, краткий* — *вкратце* и др. При адвербииальном словообразовании реализуются и другие деривационные значения: «значение предельности (поздний — допоздна, глухой — наглухо), направленности (левый — влево, право — направо)»⁷; исходности: *давний* — *издавна, молодой* — *смолоду, новый* — *сызнова*. В целом номинативная функция отадъективных наречий состоит в том, чтобы выступать атрибутами действий или других признаков.

Итак, имена прилагательные в русском языке могут выступать в качестве производящей базы в рамках субстантивного, адъективного, глагольного и адвербииального словообразования. Изучение номинативной деривации позволяет выявить основные закономерности преобразования в языке общекатегориальных и лексических значений. Отадъективные дериваты в зависимости от типа словообразовательного значения выполняют различную номинативную функцию. При этом семантика нового слова может принимать опредмеченный или процессульный характер, повторяя или преобразуя номинативные свойства мотивирующих слов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Словарь-тезаурус русских прилагательных, распределенных по тематическим группам / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: Проспект, 2014. С. 21–22.

² Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под ред. Г. А. Золотовой. М.: Русский язык, 2001. С. 159.

³ Русская грамматика. Том I. М.: Наука, 1982. С. 166.

⁴ Харитончик З. А. Лексические поля и словообразовательные процессы // Slowotwórstwo a inne sposoby nominacji. Katowice, 2000. С. 48.

⁵ Фатхутдинова В. Г. Этнолингвистическая интерпретация словообразовательного типа // Филология и культура. Philology and Culture. 2012. № 2 (28). С. 139.

⁶ Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. С. 130.

⁷ Фатхутдинова В. Г. Комплексные единицы словообразования в русском и татарском языках: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Казанский государственный университет им. В. И. Ульянова-Ленина. Казань, 2006. С. 22.

Fatkutdinova V. G.

Kazan (Volga Region) Federal University

NOMINATIVE DERIVATION IN THE FIELD OF RUSSIAN ADJECTIVES

The article presents the results of structural-semantic and onomasiological analysis of derived words, formed on the essential principles of adjectival bases. Adjectives in Russian language can act as a producing base in the framework of substantiv, adjectival, verbal and adverbial word forming. The author proves that, depending on the type of word-forming meanings, derivatives can perform various nominative functions.

Keywords: adjective; word-forming; derivative; semantics; nomination.

Фёдоров Василий Викторович

Челябинский государственный университет, Россия

vvf-82@mail.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ РИТОРИЧЕСКИХ КАНОНОВ В СМИ: КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В РЕГИОНАЛЬНЫХ ПЕЧАТНЫХ ИЗДАНИЯХ

Медиатекст транслирует коммуникативные стратегии и тактики, усваиваемые аудиторией. Сегодня наблюдается активный переход от риторики диалога к риторике подчинения, манипуляции. Особенно остро эта трансформация проходит в региональных печатных СМИ, которые должны выполнять социальный и государственный заказы в формировании образа действительности. В языке СМИ актуализируются коммуникативные стратегии, основанные на эмоциональной сопричастности, а не на апелляции к рациональному началу, и которые способствуют консолидации общества.

Ключевые слова: риторический канон, медиатекст, коммуникативная стратегия, манипуляция, квазиконвенция, региональные печатные издания.

В отечественной лингвистической традиции язык газеты традиционно относится к публицистическому стилю, в котором реализуется «функция воздействия (агитации и пропаганды), с которой совмещается чисто информативная функция (сообщение новостей)»¹. Медиатексты, таким образом, формируют и закрепляют риторические каноны публичного высказывания, определяют pragматические установки при восприятии официального текста. Риторика (в значении — построение текста и высказывания) современных российских средств массовой информации все чаще базируется на использовании манипулятивных и квазиконвенциональных коммуникативных стратегий, которые предлагаю «упакованную информацию» и соответствующие средства и способы ее вербализации. С. Дацюк так определяет этот тип коммуникации: «Для манипулятора смысл порождается и упаковывается до коммуникационного процесса»². Г. А. Копнина описывает речевую (языковую) манипуляцию как «разновидность манипулятивного воздействия, осуществляемого путем искусного использования определенных ресурсов языка с целью скрытого влияния на когнитивную и поведенческую деятельность адресата»³. Квазиконвенция предполагает использование внешней формы договорных стратегий, в которых информация представлена как совокупность разных точек зрения, как договор между разными сегментами коммуникационной среды⁴. Однако она представляет информацию, отражающую интересы самого адресанта. Таким образом, мы можем говорить о двух планах воздействия: когнитивном (представления, суждения, стереотипы) и вербальном (языковом).

Экстралингвистическими факторами здесь выступают идеи создания (восстановления) сильного государства, способного позаботиться

Работа выполнена при финансовой поддержке Российской научного фонда,
проект № 16–18–02032

о своих гражданах, централизованной власти (об этом свидетельствуют широко распространенные концепты «вертикаль власти», «стабильность», «патриотизм» в журналистском и политическом дискурсах). Трансляция СМИ манипулятивных и квазиконвенциональных стратегий позволяет снять напряженность в разных социальных группах, примириить их с противоречивой реальностью.

Переход к подобному канону особенно остро происходит в региональных печатных СМИ, которые вынуждены выполнять социальный и государственный заказы, они часто полностью зависят от финансирования и поддержки местных властей. Так, нами были проанализированы информационные материалы двух городских газет Челябинской области («Вечерний Челябинск» и «Уфалейский рабочий») за апрель-май 2016 года. Тексты включались в картотеку на основе метода случайной выборки.

Во-первых, на когнитивном уровне мы отметили апелляцию к социальному статусу, должности и званию героев публикации или участников события, которая создает эффект включенности государства в решение социальных проблем: «Депутат Законодательного собрания Олег Голиков откликнулся на просьбу жителей Верхнего Уфалея» («Олег Голиков: Проблему надо решать в корне» // Уфалейский рабочий. 22 апреля. 2016); «Депутат вместе с жильцами, представителями регионального оператора капремонта и управляющей компании осмотрели дом по улице Орджоникидзе в городе Челябинске» («Владимир Бурматов: в Челябинской области начались проверки качества капремонтов» // Вечерний Челябинск. 8 апреля. 2016). Подобный тип манипуляции Э. Шостром определяет как «активный путь». Такой манипулятор «будет играть роль человека, полного сил. Как правило, он пользуется при этом своим социальным положением или рангом: родитель, старший сержант, учитель, босс. Он становится «собакой сверху», опираясь при этом на бессилие других и добиваясь контроля над ними. Его любимая техника — «обязательства и ожидания», принцип табеля о рангах»⁵. В данном случае журналист обращается к статусу регионального депутата как обличенно-го властью народного защитника, стража порядка.

Во-вторых, на вербальном (языковом) уровне отмечены все традиционные для манипуляции средства и техники. Самые частотные из них:

1. Употребление местоимения 1-го лица множественного числа в разных формах («мы», «нам», «наш»), взывающего к партиципации, сопричастности: «Все сомнения со стороны наших оппонентов были напрасны — активность граждан на предварительном голосовании за кандидатов в депутаты Государственной думы от партии «Единая Россия» была высокой, — отметил на итоговом брифинге Владимир Мякуш» («Владимир Мякуш озвучил предварительные итоги голосования в Челябинской области» // Вечерний Челябинск. 22 мая 2016 г.). В данном случае актуализируется мифологический сценарий восприятия политической реальности сквозь призму мифологической оппозиции «свой – чужой»).
2. Включение модальных глаголов со значением долженствования (часто в неопределенно-личной форме или в сочетании с глаголом-связкой «быть»). Такие конструкции подчеркивают легитимность властей, а также конструируют образ

активного деятеля: «Расходы по ОДН не должны и не могут быть такими гло- бальными» («Челябинцы, что делать с ОДН?» // Вечерний Челябинск. 27 апреля 2016 г.); «Заместитель председателя Собрания депутатов ВГО Иван Евсеев: И мы надеемся, что это взаимодействие продолжится» («Представители местной власти прокомментировали послание Бориса Дубровского» // Уфалей- ский рабочий. 16 апреля 2016 г.).

3. Использование тропов и стилистических приемов. Самое частотное средство в этом контексте — метафоры (метафорический перенос). Первая группа — со- циоморфные метафоры: военные, спортивные, метафоры, реализующие образы больницы, метафоры с использованием театральной лексики, метафоры религиозные (бильеиские). Вторая группа — метафоры, направленные на прологическое чувство партиципации, апокалиптические и природоморфные метафоры. В подобном наборе метафор реальность идентифицируется как хаотичная, лишенная стабильности, а власть выступает в образе героя-усмирителя, с другой стороны, снимается ответственность, так как ей противостоят сверхъесте-ственные силы (природа, стихия и т. п.).

Таким образом, мы наблюдаем трансформацию риторических канонов в СМИ, которая идет путем формирования эмоциональной сопри-частности у адресата событию или герою и не направлена на критическое осмысление действительности. На первый план выходят образность, экспрессивность и модальность долженствования, которые размывают фактуальную основу мединтекста, не дифференцируют новость и мнение. Можно отметить, что предлагается новая идентификация реальности для адресата, построенная на признании за официальным текстом (серьезным, публицистическим) смысловой и языковой иерархии.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика. М.: Оникс: Мир и Образование, 2006. С. 33.

² Дацюк С. Коммуникативные стратегии [Электронный ресурс] // Центр гуманистических технологий: информационно-аналитический портал. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2751> (дата обращения 27.05.2016).

³ Коннина Г. А. Речевое манипулирование: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. С. 29.

⁴ Дацюк С. Указ. соч.

⁵ Шостром Э. Человек — манипулятор: Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации [Электронный ресурс] // e-libra.ru. URL: <http://e-libra.ru/read/104096-chelovek-manipulyator.html> (дата обращения 27.05.2016).

Fiodorov V. V.

Chelyabinsk State University, Russia

TRANSFORMATION OF NATIONAL CANONS OF RHETORIC'S IN THE MEDIA: COMMUNICATION STRATEGIES IN REGIONAL PRINT MEDIA

The author argues that media texts broadcast communication strategies and tactics, adopted by the audience. Today we see an active transition from rhetoric of dialogue to rhetoric of subordination and manipulation. Especially sharply this transformation takes place in the regional print media, which are forced to carry out the social and state commissions for the reality image formation. The language of media actualizes communication strategies, based on the emotional complicity, rather than on the appeal to rational, which is able to consolidate society.

Keywords: rhetorical canon; mediatext; communication strategy; manipulation; quasi-convention; regional publications.

**Хайруллина Райса Ханифовна,
Пожидаев Руслан Анатольевич**

*Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы, Россия*

rajhan@mail.ru, v-neu@ya.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: ЛИНГВОДИАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье раскрываются приемы лингвокультурологического анализа художественных текстов в связи с изменениями фоновых знаний у носителей русского языка в разные исторические эпохи.

Ключевые слова: фоновые знания, лингвокультурологический анализ, художественный текст.

В последние десятилетия лингвокультурология как научная парадигма заняла свое достойное место среди других парадигм антропоцентрической лингвистики. Лингвокультурологический подход к изучению русского языка и его использование в обучении русскому языку как неродному и русскому языку как иностранному дают возможность не только выявить национальное своеобразие русской языковой картины мира, но и научить обучающихся воспринимать язык в его тесном взаимодействии с культурой. «Интенсивное изучение иностранных языков и естественное стремление улучшить их преподавание влечет за собой и более интенсивное их контактирование и углубляющийся диалог культур, что, в свою очередь, стимулирует развитие прикладных аспектов лингвистики и культурологии, а также и лингвокультурологии, теоретической базой которых являются сопоставительно-контрастивные исследования»¹, — отмечает В. В. Воробьев.

Проблемы реализации лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку были освещены в свое время в работах Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, А. А. Брагиной, И. Е. Аверьяновой, В. В. Воробьева, Л. Г. Саяховой и других ученых, а сегодня его использование становится настоятельной необходимостью. Изменение социокультурных условий и формирование поликультурного контекста жизни современного общества, научно-технический прогресс, изменения в культурной и языковой ситуации в России, включая изменения в образовании, — все это постепенно приводит к тому, что богатейшее художественное наследие, отраженное в классической русской литературе, становится малопонятным современным носителям русского языка.

Подтверждением этого являются многочисленные посты в социальных сетях о трудностях понимания художественных текстов современными детьми.

«Задали моему сыну-второкласснику выучить отрывок из стихотворения А. С. Пушкина „Осень“. Ну что, говорю, восемь строк всего, быстро выучим. Но с „Осенью“ все сразу пошло не так. Пришлось мне почти каждое слово, написанное великим поэтом, объяснять сыну. И правда, вот и в блогах то же самое пишут — дети не могут запомнить „Осень“, потому что им слова непонятны. А ведь дальше по школьной программе — стихотворения Фета, Тютчева, Есенина... Вечером было родительское собрание, плановое, в начале учебного года. Собрание почти полностью было посвящено „Осени“. Родители кричали: „Как можно такое детям задавать! Это же нереально выучить!“ „Дети не могут словами выразить своих чувств, ощущений. Это же страшно! — говорила учительница. — Вот в четвертом классе разбирали предложение «Пастух трубит в рожок»². У детей спросили: „Знаете, что такое рожок?“ Ученики молчали. Вдруг кто-то вспомнил, что это такое мороженое. Ещё один ребенок сказал, что слышал это слово, „когда по телику шла реклама какого-то твОРЖКА“. И всё».

«Возможно, ещё через полста лет в стихотворении Пушкина понятными останутся только предлоги. А пока ещё можно любоваться осенним лесом и декламировать: „Унылая пора!“² (И. Качаева, «Московские новости»).

Известно, что каждая историческая эпоха характеризуется своим лингвокультурным пространством. Социально-экономические, политические и экономические изменения в жизни общества приводят к устареванию фоновых знаний, которые получают выражение и в языке. А это ведет к тому, что культурная составляющая художественных текстов становится непонятной или малопонятной современным носителям языка. Русская художественная литература — это не только «энциклопедия русской жизни», но и залог общекультурного развития молодого поколения, сохранения общероссийской идентичности. Без знания культурных фоновых сведений об эпохе невозможно понять суть любого художественного текста.

«Текст вообще не существует сам по себе. Он неизбежно включается в какой-либо (исторически реальный или условный) контекст»³, — пишет Ю. М. Лотман. Вместе с тем, любое художественное произведение характеризует не только свою эпоху, но и выступает отражением авторского Я, системы миропонимания автора, порой не совпадающей с общепринятым мировоззрением, отражает его языковую личность. «За любым текстом ... стоит автор — конкретная языковая личность, которая является также порождением своего времени и одновременно носителем языка и культуры»⁴.

Текстоцентрический подход в лингводидактике давно занимает ведущие позиции, но сегодня на первый план выходит задача лингвокультурологического описания текста. Одним из методических приемов изучения художественного текста в этом аспекте является его лингвокультурологическое комментирование. В практике обучения русскому языку как неродному и русскому языку как иностранному такой принцип дает учителю инструмент для «оживления» ушедшей культурно-исторической эпохи, без чего невозможно себе представить приобщение к великой русской (и любой национальной) художественной культуре.

Целью лингвокультурологического комментирования является характеристика социокультурных особенностей эпохи, когда было создано

произведение, с одной стороны, и полный культурологический анализ его языкового пространства — с другой. Под национально-культурным компонентом художественного текста понимается не только сам язык, языковые формы, но и особенности его композиционного построения сквозь призму культуры (культурные смыслы, архитемы, сквозные метафоры и символы и др.), его ценностно-смысловое пространство в целом.

Как было отмечено выше, преградой для целостного восприятия художественного текста выступают в первую очередь устаревшая и диалектная лексика, семантические транспозиции значения слова, мотивированные историческими фоновыми знаниями культурные смыслы. В то же время не всегда адекватно воспринимаются синтаксические структуры, устаревшие грамматические формы, устойчивые клише, поэтические особенности текста (например, пушкинское «очей очарованье»).

По школьной программе, например, на уроках литературы в разных классах изучаются такие непростые в лингвокультурном плане стихотворные произведения А. С. Пушкина, как «Анчар», «Няне», «Зимний вечер», «Песнь о вещем Олеге» и др. Как правило, учителя раскрывают историю создания произведения, характеризуют его художественно-поэтические особенности, дают толкование непонятных слов. Однако лингвокультурологический комментарий выполняется не всегда, а это вызывает трудности в понимании текста.

Большую помощь учителю могут оказать лингвокультурологические словари и словари писателя. Таких словарей издано немало, в них даются комментарии как по отдельным произведениям, так и по творчеству писателя или поэта в целом. Известны словари, посвященные творчеству Г. Р. Державина, Д. И. Фонвизина, А. С. Грибоедова, М. Е. Салтыкова-Щедрина, Л. Н. Толстого, В. В. Маяковского и др. Можно утверждать, что русскую литературу начиная с IX века по XVIII век без лингвокультурологического анализа текстов изучать уже затруднительно.

Что касается словарей А. С. Пушкина, можно назвать наиболее известные из них. Это, например, «Словарь языка Пушкина» под редакцией акад. В. В. Виноградова в четырех томах (М., 1956–1961, 2-е изд. Т. 1–2, М., 2000), «Пушкинская лингвистическая энциклопедия» (Тверь, 1998), «А. С. Пушкин. „Евгений Онегин“: Учебный словарь-комментарий» Л. М. Салимовой (Уфа, 2-е изд., 2014) и некоторые другие. Такие словари содержат историко-бытовые и лингвокультурологические сведения об эпохе, ее культурных особенностях, характеристику уклада жизни людей того времени, дается толкование незнакомых слов — малопонятной или семантически изменившейся лексики и фразеологии, устаревшей и диалектной лексики, частотных слов и выражений, образов и символов, характерных для писателя или поэта.

Таким образом, лингвокультурологический комментарий художественного текста, выступая современным лингводидактическим прие-

мом изучения русского языка, дает возможность не только выявить богатство русской художественной культуры для последующих поколений, но и продемонстрировать эволюционное развитие языка как продукта культуры и способа выражения культурного кода народа.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Воробьев В. В., Саяхова Л. Г., Хайруллина Р. Х. Сопоставительная лингвокультурология: теория и принципы анализа языковых единиц. Уфа: РИЦ БашГУ, 2015. С. 14.

² Качаева И. Московские новости. URL: <http://www.mn.ru/opinion/author/374>.

³ Лотман Ю.М. О русской литературе. Монография. СПб., 1977. С. 210–211.

⁴ Саяхова Л. Г. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. С. 55.

Khayrullina R. Kh., Pozhydaev R. A.

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akhnullah, Russia

LINGUOCULTURAL ANALYSIS OF THE LITERARY TEXT: LINGUODIDACTIC ASPECT

The article describes the methods of linguo-cultural analysis of literary texts in relation to changes of background knowledge of Russian language native speakers in different historical epochs .

Keywords: background knowledge; linguo-cultural analysis; literary text.

Хайрутдинова Гульшат Ахматхановна

Казанский федеральный университет, Россия

Kgulshat@yandex.ru

ОБРАЗНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОРОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ XIX–XX ВВ.)

В статье исследуется актуальная проблема образных возможностей оронимов как одной из групп имен собственных. Названия гор анализируются с ориентацией на концепцию парадигматичности образа. Материалом для изучения лексических единиц послужили тексты стихотворных произведений XIX–XX вв., извлеченные из Национального корпуса русского языка. В результате исследования выявлены и описаны парадигмы, в которых рассматриваемые топонимы выступают в качестве предмета и образа сравнения.

Ключевые слова: поэтический текст, ороним, образный потенциал, образная парадигма.

К важнейшим направлениям исследования эстетики языковых единиц как одной из интенсивно разрабатываемых сфер лингвистической стилистики относится изучение образности слова. Эта проблема получила освещение в работах В. В. Виноградова, Б. А. Ларина, В. П. Москвины, Л. А. Новикова, Д. Б. Ольховикова, А. И. Федорова, Д. Н. Шмелева и др. Многие ученые отмечают, что осмысление образности во многом обусловлено интерпретацией понятия «образ». Вслед за В. П. Москвиным полагаем, что для выявления сущности образа необходимо четко отделить его от смежных категорий — понятия и представления. Кроме того, следует разграничить понятия художественного и словесного образа. Художественный образ (портретный, пейзажный и др.) заключен в словесном описании, то есть фрагменте текста, словесный же образ обусловлен внутренней формой слова. Согласно мнению исследователя, словесный образ наравне с дескриптивной лексикой в прямом употреблении, приемами звуковой и графической образности является одним из средств для построения художественного образа¹. Очевидно, что основные положения В. П. Москвина, относящиеся к определению природы образа, к вопросу о разграничении его типов, могут быть приняты. В то же время средства создания художественного образа должны быть дополнены морфологическими средствами языка, которые традиционно изучаются в рамках грамматического учения о слове (по В. В. Виноградову).

В аспекте анализа образности языковых единиц интерес представляет исследование функционирования имен собственных. Роль онимов в создании образности художественного текста уже рассматривалась в работах В. П. Григорьева, Ю. А. Карпенко, Е. А. Липихиной, Э. Б. Магазаника, Г. А. Силаевой, О. И. Фоняковой, Л. М. Щетинина.

Объектом нашего внимания в этой статье являются лексические единицы, относящиеся к разряду имен собственных, а именно оронимы (*Арапат, Гималаи, Монблан, Казбек, Памир, Эверест, Эльбрус* и др.). Они представляют собой значительный интерес не только в аспекте анализа

семантического пространства стихотворного произведения (например, с точки зрения исследования оппозиций пространственного, лингвокультурологического, этического характера²), но и в связи с описанием образности художественного текста. В то же время проблема образных возможностей оронимов как элементов поэтического текста до сих пор остается недостаточно изученной, что и обусловило наше обращение к этой теме.

Основной предмет исследования составили образные потенции оронимов. Главная цель исследования заключается в выявлении моделей, в составе которых данные топонимы могут использоваться в качестве предмета и образа сравнения. Материалом для изучения рассматриваемых языковых единиц послужили тексты стихотворных произведений XIX–XX вв., извлеченные из Национального корпуса русского языка³.

При исследовании образных возможностей собственных имен, функционирующих в поэтических произведениях, мы опирались на те филологические работы, в которых развивается мысль об инвариантности образа. Как считает Н. В. Павлович, каждый образ реализует некую общую идею, или инвариант, являясь воплощением некоторой общей модели. Инвариант образа представляет собой сложный смысл $X \rightarrow Y$, при этом X и Y в свою очередь являются инвариантами определенных лексических рядов (слов или словосочетаний): X (левый член модели) указывает на предмет сравнения, Y (правый член парадигмы) — на образ сравнения⁴. Вначале рассмотрим те модели, в которых оронимы, соотносимые с понятием «земное пространство» или — шире — «пространство», выступают в качестве предмета сравнения. Анализ поэтических текстов позволил выявить следующие типы указанных парадигм.

1. Наиболее часто названия гор сближаются со словами, которые являются обозначениями существ. В большинстве случаев образ сравнения представлен названиями лиц. Обращает на себя внимание тот факт, что в ряде текстовых фрагментов благодаря использованию существительных *великан*, *исполин* подчеркиваются большие размеры, высота описываемого объекта: *И белоснежным великаном / Меж них — всемирный Эверест...* (Д. Андреев. «Нет, — то не тень раздумий книжных...»). На характер образа в определенной степени влияет грамматический признак рода онима: поскольку многие названия гор в русском языке являются существительными мужского рода, то эти географические объекты чаще всего сравниваются с лицами мужского пола (*старик*, *брат*, *царь*, *бек*, *страж*). Приведем в качестве примера фрагмент стихотворного текста: *...вершиной пышною качая, / старик Эльбрус ракат-лукум / готовит нам чашку чая.* (Н. Заболоцкий. «Черкешенка»). Как видим, маскулинизация оронима Эльбрус обусловлена употреблением в тексте одушевленного существительного *старик*, обладающего денотативным элементом значения рода, то есть способностью указывать на пол лица⁵. В весьма ограниченном числе случаев ороним в составе поэтического текста сочетается с называнием лица женского пола: *А против Араката,*

слева, / В снегах алея, Алагяз, / Короной венчанная дева, / Со старика не сводит глаз. (В. Брюсов. «К Арарату»).

Наряду с гомическими существительными оронимы сближаются и с беспиальными субстантивами (слон, верблюд, конь), например: *Я снег твой люблю / и в лед твой влюблюсь, / двугорый верблюд, / двугорбый Эльбрус.* (С. Кирсанов. «На кругозоре»). Обобщенно все рассмотренные примеры можно представить в виде парадигмы «пространство → существо».

2. Следующая парадигма выявлена в результате анализа тех примеров, в которых оронимы сближаются с названиями строений (в том числе и обозначениями их частей), например: *И стенами жилой моей квартиры / Мне кажутся хребты родной земли — / Кремлевских стен зубчатые Пальмиры / И гор Памира темные Кремли.* (А. Адалис. «И стенами жилой моей квартиры...»); *Быть может, за стеной Кавказа / Сокроюсь от твоих пашей...* (М. Лермонтов. «Прощай, немытая Россия...»). Сущность отношений между элементами данной парадигмы раскрывает инвариант «пространство → строения».

3. Отдельную модель образуют случаи соотнесения оронимов с теми лексемами, которые входят в понятие «драгоценное»: алмаз, диадема, корона. Это обусловлено тем впечатлением, которое производят на человека сверкающие в лучах солнца снежные вершины гор. Подтвердим сказанное текстовым материалом: *A там, где диадемой снежной / Казбек задумчивый сиял, / С рукой подъятой ангел снежный, / Казалось, в сумраке стоял...* (С. Надсон. «В горах»). Образная парадигма, объединяющая примеры этой части картотеки выглядит так: «пространство → драгоценное».

4. Еще одна модель выявляется на основе анализа фрагментов текстов, в которых названия гор сочетаются с обозначениями частей тела, органов типа палец, грудь, горб. Например: ...*Земля укоризненно к небу устремляла Казбек, / Словно грозя указательным пальцем.* (В. Шершневич. «Руки хлесткого ветра прописнулись сквозь вечер мохнатый...»); *Но и тебе из синей шири / Пугливо кажется темнота / И кандалы своей Сибири, / И горб Уральского хребта.* (С. Есенин. «За темной прядью перелесиц...»). Инвариантом этих примеров является парадигма «пространство → орган».

5. Случаи сближения в тексте оронимов и названий предметов (*шкаф, престол, постель*), значения которых обнаруживают семантическую уникальность, позволяют обобщить их в виде парадигмы «пространство → предмет». Приведем текстовые примеры: *И стоит Ай-Петри, / как недвижный / несгораемый шкаф.* (В. Маяковский. «Польза землетрясений»); *Кавказ был весь как на ладони / И весь как смятая постель, / И лед голов синел бездонней / Тепла нагретых пропастей.* (Б. Пастернак. «Волны»).

Не меньший интерес представляет функционирование оронимов в качестве образа сравнения, или правого члена парадигмы. Анализ языкового материала в этом аспекте позволил выявить следующие модели.

1. Наиболее часто встречаются фрагменты текстов, в которых с горами сравниваются различные строения и их части. Например: *И на площадь Труда / Воздвигнем строений Монбланы.* (В. Каменский. «Машинист»); *Станут к вечеру алы / Купола и уступы / Городских Гималаев...* (Д. Андреев. «Госпоже города»). Все эти примеры могут быть обобщены в виде модели «строения → пространство».

2. В менее объемной группе примеров с оронимами сближаются названия живых предметов (существ): ...*Стоял с другим красавцем, охраняя / Вход во дворец, где бродит королева, / Вся белая — белее Гималаев.* (И. Чиннов. «Индуски, китаянки и японки...»); *Много есть персиянок на свете, / Но, собою их всех заслоняя, / Как гора Аарат на рассвете, / Лучше всех Зюлейка моя!* (Н. Агницев. «Почему?»). Данную часть языкового материала представляет модель «существо → пространство».

3. В ряде случаев с названиями гор ассоциируются обозначения органов, частей тела, например: *Желанный год пятидесятий, — / Величье лба от Аарата, / И в бороде, как меж холмов, / Голубоватый блеск снегов...* (Н. Клюев. «Годы»); ... *склонился юноша к тебе / лицом горячим, как Тибет.* (Д. Хармс «Авиация превращений»). Обобщением этих примеров является парадигма «орган → пространство».

4. Интерес представляют также те фрагменты текстов, в которых с оронимами сочетаются лексические единицы *книги, тома, газеты* и др. С одной стороны, можно согласиться с мнением Н. В. Павлович, которая относит данные лексемы к понятию «информация»⁶, однако, с другой стороны, важную роль при возникновении ассоциативной связи здесь играет количественный признак ‘множество чего-либо’. Подтверждим сказанное текстовыми примерами: *И мы читаем том за томом: столп, / Монбланы книг о том, что было ране!* (Д. Андреев. «Заключение»); *Пусть давят томов Гималаи — / Ракиты рыдают о рае, / Где вечен листвы изумруд.* (Н. Клюев. «О ели, родимые ели...»); *Священная гора, / где смешаны газеты, унциалы, / разрозненные номера / партейного или парижского журнала / в единый Аарат...* (В. Кривулин. «Пожар в БАНе»). Очевидно, подобная сочетаемость лексических единиц обусловлена семантикой апеллятива гора, способного актуализировать переносное значение ‘нагромождение, куча, множество’⁷.

5. В ряде случаев с названиями поднятых форм рельефа сочетаются обозначения земного пространства (например, *страна, Россия*). К этой же группе примеров можно отнести фрагменты текстов, в которых предмет сравнения выражен нарицательным существительным *гора*, также входящим в понятие «пространство»; причем в тексте оно, как правило, не называется: *По рельсам тянулись ковчеги резервные Ноевы / с дымками печурок, кто знает, к каким Ааратам?* (С. Кирсанов. «На снежную землю меня опустило создание...»); *Там нет моря, лесов и альп, / там озера и реки / (славянские, не русские реки) / с веселыми берега-*

*ми и грустными песнями, / белыми облаками на небе... (М. Кузьмин.
«Вы думаете, я влюбленный поэт...»).*

Обобщение результатов нашего исследования позволяет сказать, что рассматриваемые имена собственные обладают немалыми образно-ассоциативными возможностями. Анализ образного потенциала оронимов как лексических единиц, входящих в понятие «пространство», показал, что они способны занимать позицию и левого, и правого члена образной парадигмы. У моделей «пространство → существо», «пространство → строения», «пространство → орган» были выявлены обратные парадигмы, что является свидетельством их устойчивости в поэтической речи. Однако со словами, называющими драгоценности и предметы, анализируемые онимы способны сближаться, лишь находясь в позиции левого члена парадигмы (Х). Только в качестве образа сравнения (Y) оронимы сочетаются со словами, обозначающими земное пространство, а также множество книг, журналов и т. п. Реализация образного потенциала оронимов в подавляющем большинстве случаев обусловлена свойствами их денотатов, семантикой апеллятива *гора*, особенностями восприятия мира человеком, в том числе склонностью нашего сознания к антропоморфизации реалий окружающей действительности, а также своеобразием грамматического строя русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Москвин В. П.* Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Общая и частные классификации. Терминологический словарь. М.: ЛЕНАНД, 2006. С. 191–194, 202.

² См.: *Лотман Ю. М.* Анализ поэтического текста. Структура стиха // Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии. СПб.: Искусство — СПб., 1996. С. 240–243.

³ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/search-poetic.html> (дата обращения: 11.05.16).

⁴ *Павлович Н. В.* Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке. М.: Типография Россельхозакадемии, 1995. С. 37–38, 48.

⁵ *Хайрутдинова Г. А.* К проблеме образности языковых единиц (на материале анализа образного потенциала лексемы *берег*) // Казанская наука. 2014. № 9. С. 150.

⁶ *Павлович Н. В.* Указ. соч. С. 130.

⁷ *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 1999. С. 138.

Hayruttinova G. A.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

THE FIGURATIVE POTENTIAL OF ORONYMS: AS EXAMPLIFIED IN THE POETIC WORKS OF 19-20TH CENTURIES

The article explores the actual problem of artistic potentialities of oronyms, a class of proper names. The author analyses the nominations of mountains with a special attention to the concept of paradigmatic image. The material for the study of lexical units was taken from the texts of 19-20th centuries poetic works, extracted from Russian National Corpus. The study identifies and describes paradigms, where toponyms act as subjects and images of comparision.

Keywords: poetic text; oronym; image potential; figurative paradigm.

Хакимова Елена Мухамедовна

*Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет), Россия*

khakimova-elena@yandex.ru

ОБ ОРТОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ КАК ПРЕДМЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУССИЙ

В статье рассмотрены особенности осмыслиения динамики русской фразеологической нормы участниками интернет-дискуссий по лингвистическим вопросам. Автором установлено, что предметом рефлексии коммуникантов являются 1) варьирование формальных показателей фразеологических единиц; 2) семантические нюансы, эксплицируемые в контексте; 3) структурно-семантическая специфика фразеологических вариантов. Особое внимание в работе уделено проблеме сопоставления научного и обыденного метаязыкового сознания носителей языка.

Ключевые слова: ортология, фразеология, фразеологическая норма, фразеологические варианты, метаязыковое сознание носителей языка.

Функционирование русского фразеологического фонда детерминируется языковыми нормами, фиксирующими компонентный состав фразеологических единиц, их грамматические, орфоэпические, акцентные, орфографические, пунктуационные, графические параметры в плане выражения, а также традиционную семантику в плане содержания. Онто-деонтические характеристики фразеологической нормы являются объектом пристального внимания лингвистов¹. Вместе с тем чрезвычайно важен тот факт, что ортологический аспект русской фразеологии получает отражение в материалах интернет-дискуссий, участниками которых наряду с филологами становятся представители других профессий.

Цель нашей статьи состоит в изучении некоторых фразеологических реализаций, нормативный статус которых представляет интерес для носителей современного русского языка. Перспективность осмыслиения ортологической проблематики на материале интернет-дискуссий обусловлена, по нашему мнению, тем, что обращение к соответствующим высказываниям носителей языка позволяет специалистам выявить узульные нормы, которые наряду с кодифицированными регламентируют речевую деятельность языкового коллектива. Кроме того, в ходе подобных исследований эксплицируется критерий аксиологической оценки, являющийся существенным фактором нормообразования². Эмпирическую базу исследования составили материалы интернет-ресурса «Говорим и пишем правильно» (<http://pishu-pravilno.livejournal.com>); изученная выборка датируется 2013–2014 гг.; значимо, что в статье сохранены все речевые особенности цитируемых реплик. Следует также отметить, что для данной работы актуален широкий подход к фразеологии, предполагающий включение в ее состав не только фразеологических

сращений, единство и сочетаний, но и других устойчивых единиц, обладающих различными формальными, семантическими, функциональными характеристиками: грамматических фразеологизмов, пословиц и поговорок, этикетных формул и т. д.

В ходе анализа указанного материала нам удалось установить, что рефлексия участников интернет-дискуссий связана с рядом важных для современной русской фразеологии проблем, в число которых, в частности, входят 1) варьирование формальных показателей фразеологических единиц (ФЕ); 2) семантические колебания при их употреблении; 3) структурно-семантическая специфика фразеологических вариантов.

1. Варьирование формальных показателей ФЕ. Серьезное внимание в ходе интернет-дискуссий уделяется, например, морфологической форме фразеологических компонентов: *Добрый день! Подскажите, пожалуйста, как правильно «достичь цель» или «достигнуть цели»?* (2014. 10 января). Рассматриваемая ФЕ приведена во «Фразеологическом словаре современного русского литературного языка» только в форме несовершенного вида — *достигать цели*³. О существовании в современном русском языке видового коррелята без суффикса *-ну-* свидетельствует приведенный пример: *Произнеся эти слова, Иван Петрович, бесспорно, достиг своей цели...* Фразеологический вариант *достигнуть цели* в издании не зафиксирован, и этот факт может быть обусловлен двумя причинами: 1) данная единица по каким-то причинам не попала в поле зрения авторов; 2) она не принадлежит современному русскому литературному языку и, следовательно, не соответствует его норме. Позиция кодификаторов относительно ортологического статуса фразеологического варианта *достигнуть цели* четко не определена. Мы полагаем, что в последующих изданиях словаря целесообразно восполнить указанный пробел.

Члены интернет-сообщества в ходе обсуждения заданной ортологической темы либо отдают предпочтение бессуффиксной форме, либо признают нормативность обоих употреблений. Во втором случае в качестве аргумента приводится ссылка на справку, размещенную на портале «Грамота.ру» (http://www.gramota.ru/spravka/trudnosti/36_183). Указанный интернет-ресурс воспроизводит фрагменты работы Л. К. Граудиной, В. А. Ицковича, Л. П. Катлинской «Грамматическая правильность русской речи. Стилистический словарь вариантов»⁴. Признавая безусловную авторитетность данной работы, мы вместе с тем хотели бы отметить, что объектом исследования в ней являются преимущественно свободные сочетания слов. Авторы не уделяют специального внимания формальным особенностям устойчивых выражений, поэтому безоговорочно использовать представленные в данном исследовании наблюдения для ортологической квалификации ФЕ не вполне корректно. Экспликация характера эмпирической базы и учет связанных с ней исследовательских интенций задается академической традицией, однако

членами непрофессиональных сообществ подобные детали, как правило, не принимаются во внимание. В этом проявляется различие между строго научным и обыденным метаязыковым сознанием носителей языка.

Примечательно, что коммуниканты обсуждают не только сформулированный в топике вопрос о форме глагольного компонента. Предметом их рефлексии становится также ортологические колебания при употреблении субстантивного элемента ФЕ. Мнения относительно его нормативной формы расходятся, участники дискуссии предлагают 1) употреблять только форму Р. п.: *достичь цели*; 2) использовать только форму В. п.: *достичь цель*; 3) дифференцировать падежную форму субстантивного компонента в зависимости от грамматической формы ФЕ в целом: *Достиг цель. Достичь цели*; 4) признать нормативность всех предоставленных языковой системой вариантов: *достичь (достигнуть) цель (цели)*. Во «Фразеологическом словаре современного русского литературного языка» варьирование субстантивного компонента не рассматривается: кодификаторы фиксируют возможность употребления только одной падежной формы: *достигать / достичь цели*.

Семантические колебания при употреблении ФЕ. В отличие от формальных преобразований семантические колебания не маркируются экспликаторами и всегда проявляются как несовместимость данного оборота с характеристиками определенного контекста. Отмеченная особенность получила отражение в следующем топике: «*Взять на поруки ребенка* — можно ли так сказать? (в контексте: *ребенка передают на поруки няне*). Или «*передают на поруки* только осужденных? (2013. 12 июля). Выражение *взять на поруки ребенка* участникам дискуссии представляется сомнительным. Аргументируя свою точку зрения, они 1) производят семантический анализ ФЕ *взять на поруки*: *Просто «взять на поруки» помимо прямого значения («поручиться, принять ответственность на себя») имеет еще оттенок «поручиться после того как человек провинился»*. Тот, кто берет на поруки, как бы ручается, что такого больше не повторится. Ну а ребенок-то чем провинился?); 2) предлагают альтернативную реализацию: *на попечение*; 3) вводят в высказывание дополнительные детали, позволяющие создать несколько абсурдный образ обозначаемой ситуации и дистанцироваться от рассматриваемого употребления посредством иронии: *Если ребенок порвал подряд книжицу и мячик, а его, вместо того, чтобы посадить в чулан, передали под надзор няни, которая ручается, что такое не повторится, то можно, наверное*. Последний способ аргументации, парадоксальный и весьма эффектный, в интернет-сообществе очень популярен. В академической среде коммуниканты также иногда обращаются к нему (преимущественно в ходе устного обмена мнениями), отдавая, однако, предпочтение стратегиям рационалистического типа. В частности, в «Универсальном фразеологическом словаре рус-

ского языка» рассматриваемая ФЕ представлена следующим образом»: «Брать на поруки кого (право) — ручаться за кого-н., что он не уклонится от следствия, суда. *Преступника взяли на поруки*⁵. Приведенная дефиниция выявляет функциональную маркированность оборота, ограничивая его нормативное употребление реализациями в текстах юридической направленности.

Структурно-семантическая специфика фразеологических вариантов. Формально-семантические колебания представляют собой такие преобразования компонентного состава ФЕ, которые сопровождаются изменением их содержания. Примечательно, что в инициальном вопросе может учитываться только одна из сторон языкового знака, тогда как вторая становится предметом рефлексии уже в ходе обсуждения. Показательна в данном отношении дискуссия об особенностях употребления ФЕ *взять замуж*: Увидела баннер: «Узнай имя того, кто возьмет тебя замуж». Взять в жены, выйти замуж — звучит нормально, а взять замуж — режет слух. Или я не права? (2013. 26 августа). Первоначально внимание участников было сосредоточено на компонентном составе ФЕ, поскольку именно такой ортологический поворот задан топиком. Мнения относительно нормативности формы сочетания *взять замуж* разделились; ср.: мне тоже режет слух и Все нормально. Вот выдержка из Большого толкового словаря, что на грамоте.ру: <...> Взять (брать) замуж. Жениться на ком-л. Доводами в пользу состоятельности контртезиса стали не только ссылки на лингвистические источники, но и цитаты из прецедентных текстов («Кто ж, темя, возьмет меня замуж? Ты мне погадай, а взамен Я черную курицу дам уж, — Но только скажи, что Тэм Глен!» Маршак, перевод 1938 года), а также выводы, полученные в результате анализа содержания и экстралингвистических особенностей использования ФЕ данной тематической группы: Мне кажется, что, в отличие от «за кого ты выйдешь замуж», тут есть намек на отсутствие у женщины выбора — она не «выйдет», а ее «возьмут». То есть предполагается, что реклама обращена либо к старой деве, либо еще к какой-то dame, у которой немного шансов выйти замуж.:) А то и вообще к мужчине — к тому, кто эту женщину «берет», выбирает. Отмеченные семантические и прагматические нюансы не зафиксированы в известных нам фразеологических словарях, однако представленная интерпретация у участников дискуссии возражений не вызвала, что, по нашему мнению, свидетельствует о значимости указанных смыслов для обыденного метаязыкового сознания носителей языка, детерминирующего бытие узуальной фразеологической нормы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Игнатьева Л. Д. Фразеологизмы в звучащей речи. Челябинск: ЧГАКИ, 2001. 207 с.; Ицкович В.А., Шварцкопф Б. С. К типологии формальных отклонений от фразеологической нормы // Литературная норма в лексике и фразеологии. М.: Наука, 1983. С. 182–205;

Шварцкопф Б. С. Единицы фразеологического состава языка и норма // Актуальные проблемы культуры речи. М.: Наука, 1970. С. 153–178; *Шварцкопф Б. С.* Морфологическая норма фразеологической единицы и вариантность // Литературная норма в лексике и фразеологии. М.: Наука, 1983. С. 158–173; *Шварцкопф Б. С.* Фразеологические единицы в отношении к языковой норме // Проблемы фразеологии и задачи ее изучения в высшей и средней школе. Вологда: Северо-Западное кн. изд-во, 1967. С. 50–57.

² *Виноградов С. И.* Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. М.: Наука, 1996. С. 121–152.

³ *Фразеологический словарь современного русского литературного языка:* в 2 т. / под ред. проф. А. Н. Тихонова / сост. А. Н. Тихонов, А. Г. Ломов, А. В. Королькова. М.: Флинта: Наука, 2004. Т. 2. С. 722.

⁴ *Граудина Л. К., Ицкович В. А., Катлинская Л. П.* Грамматическая правильность русской речи. Стилистический словарь вариантов / Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. 3-е изд., стер. М.: Астрель: АСТ, 2004. С. 276–277.

⁵ Универсальный фразеологический словарь русского языка / под ред. Т. Волковой. М.: Вече, 2001. С. 25.

Khakimova E. M.

South Ural State University, Russia

ON ORTHOLOGICAL ASPECT OF RUSSIAN PHRASEOLOGY AS A SUBJECT OF MODERN LINGUISTIC ONLINE DISCUSSIONS

The author analyses some features of understanding of dynamics of Russian phraseological norms in modern online discussions on linguistic problems, and proves that the subjects of reflection of native speakers are 1) formal variants of phraseological units, 2) their semantic nuances, explicated in the context, 3) structural and semantic characteristics. Special attention is paid to comparison of scientific and non-scientific metalinguistic reflection.

Keywords: orthology; phraseology; phraseological norm; phraseological variants; metalinguistic mind of native speakers.

Хорохордина Ольга Витальевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

o.khorohordina@spbu.ru

К СОПОСТАВИТЕЛЬНОМУ АНАЛИЗУ РУССКИХ ДИДАКТИЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ ЖАНРОВ: НАЗИДАНИЕ, ПОУЧЕНИЕ, НАСТАВЛЕНИЕ, НАКАЗ, ЗАВЕТ

В статье на примере анализа группы русских дидактических жанров: *назидание, поучение, наставление, наказ, завет*, обладающих сходством содержательно-интенциональных комплексов, выявляются дифференцирующие их эмоциональные, культурно-исторические и национально-значимые смысловые компоненты, которые неразрывно связаны с именем жанра.

Ключевые слова: речевой жанр, назидание, поучение, наставление, наказ, завет, языковые единицы суперсintаксического уровня.

В русскую лингвокультуру традиции бытовой и социальной дидактики пришли из Византии, где «существовал обычай на старости лет оставлять наставления своим детям о том, как они должны жить. Это были своего рода руководства к жизни. Форма таких наставлений была перенесена и в русскую культуру»¹, и в сопряжении с христианской традицией проповеди укоренились в русской речи в религиозно-дидактическом варианте, соединённом с конкретно-историческим и/или биографическим моментом.

Рассмотрим коммуникативно-семантическую группу (термин Н. И. Формановской)² дидактических жанров, таких как *назидание, поучение, наставление, наказ, завет*, которые, с одной стороны, совпадают по своим интенционально-содержательным основам — предписать адресату правила его поведения с ориентацией на определённые нравственные идеалы, с другой — между ними существуют ощутимые различия, связанные с историей их бытования в русской лингвокультуре.

Слово *назидание* уже в «Толковом словаре» под редакцией Д. Н. Ушакова³, выходившем в 1935–1940 гг., характеризовалось как книжное и устаревшее, но жанр *назидания* не забыт и сегодня.

Изначально функционирование жанра *назидания* в русской среде поддерживалось контактами с восточными культурами, с исламским миром, где этот речевой жанр бытует благодаря тому, что «мусульманская культура разрабатывала в основном коллективное право, а не государственное, охватывая отношения человека к человеку, индивидуума к общине»⁴ (разрядка наша. — О. Х.), что было близко русской традиционной культуре с её общинным устройством крестьянской жизни, с её признанием авторитета старших, и, вероятно, поэтому вызывало живой отклик и у части русской интеллигенции: так, традиции таджикско-персидской назидательной литературы получили отражение в учеб-

никах Льва Толстого⁵. Связь жанра назидания с духовными учениями и литературными традициями проявляется и в том, что этот жанр нередко реализуется своей интенциально-содержательной основой в виде назидательного рассказа в иносказательной форме — в жанре притчи. Назидание ассоциируется с продуманной формой высказывания, несущей в себе некоторую торжественность речи, возможно, потому, что, как справедливо заметил Д. С. Лихачёв, «рано или поздно устоявшаяся форма приходит к «нарядности», к церемониальности — всегда в той или иной мере отчасти традиционной, ибо без традиции нет и парада»⁶.

Назидание как речевой жанр отражает неравенство собеседников, на что указывает даже этимология слова *назидание* — ‘надстраивание, идущее сверху’. Автор назидательного высказывания старше по возрасту, опытнее адресата, чем определяется безусловный авторитет автора, его духовное превосходство и право на безапелляционный воспитательский тон, что фиксирует русское устойчивое выражение *в назидание потомкам*. Исследователи отмечают, что в современной русской лингвокультуре существует ролево-коммуникативный этноречевой запрет, предполагающий «отказ от использования жанра назидания при организации коммуникативного поведения в соответствии с социальными моделями» младшего и подчинённого собеседника⁷.

Иными словами, в жанре *назидания* фиксируется модель межличностных отношений, характерная для традиции прошлого и для сегодняшних восточных культур, но в целом не соответствующая современным нормам общения в русской лингвокультуре: «Назидательность, назидательный тон в целом отрицательное явление. Этим страдают учителя, привыкшие к такой манере общения со школьниками и бессознательно переносящие её на разговоры со зрелыми собеседниками, и это не что иное, как нарушение культуры общения»⁸.

Негативная оценка коммуникативной модели жанра *назидания* и передающая её тональность отражаются в сознании русских как абсолютная доминанта в ментальном комплексе жанра назидания, и это существенно настолько, что исследователи традиционного жанра назидания вынуждены давать корректирующие комментарии: «Назидания — это не менторско-высокомерная и снисходительная, а рационально-эмоциональная форма культурного опыта. Они содержат в себе совокупность разума и эмоций, их воспроизведение в воспитании индивидуумов и общества с помощью общих возвышенных ценностей. Этим объясняется наличие теологических, философских, мистических, литературных типов назиданий, каждый из которых имеет собственное видение, формулировки, конкретные задачи и цели»⁹.

Таким образом, *назидание* в представлении русских — это дидактический речевой жанр, в котором недопустимо завышено господство автора над адресатом и неправомерно предполагается реакция беспрекословно-

го подчинения и безусловного следования адресата предписанию автора. На основании этого жанр получает негативную оценку и в повседневном общении воспринимается адресатом как оскорбительный.

К жанру *назидания* близок по своим содержательно-интенциональным параметрам жанр *поучения*, в котором в отличие от *назидания* отношения между автором и адресатом отчасти уравниваются за счёт демонстрации определённой степени эмоциональной и духовной близости, что, вероятно, может быть объяснено тем, что поучение в одном из значений — это церковная проповедь¹⁰, а для христианского священника характерно обращение к пастве «Братия и сестры», и в вере христиан ключевым концептом является любовь в Боге. Это находит отражение в содержании и тональности текстов древнерусских литературных поучений.

Так, характеризуя один из самых известных образцов жанра *поучения* в древнерусской литературе — «Поучение» Владимира Мономаха, О. Е. Кошелева отмечает, что князь адресовал это произведение своим детям и «всем, кто захочет его выслушать» (разрядка наша. — O. X.) и подчеркнул в своём тексте важность для человека и правителя таких трёх важных дел, дающих победу над врагом и избавление от грехов, как покаяние, слёзы и милосердие, поскольку: «Покаяние — это признание своих недостатков, стремление избежать ошибок, честность перед собой и людьми. Слезы — сокрушение о своих неблаговидных поступках, понимание бренности человеческой жизни. Милосердие — внимание к бедным и слабым»¹¹.

Сказанное ясно показывает позицию автора по отношению к себе и адресату: Владимир Мономах не возносится над своим читателем, более того, он всячески подчёркивает с первых слов текста свою *неисключительность* при помощи автохарактеризующих эпитетов: *худой* (в значении — ‘плохой’), *грешный*; оставляет за адресатом право критической оценки произведения: «Дети мои или иной кто, слушая эту грамотку, не посмеется, но кому из детей моих она будет люба, пусть примет ее в сердце свое и не станет лениться, а будет трудиться»; «Если же кому не люба грамотка эта, то пусть не посмеются, а так скажут: на дальнем пути, да на санях сидя, безлепицу молвил»¹². Иными словами, *поучение* — это свод в первую очередь нравоучительных советов, основанный на жизненном опыте автора, характеризующийся существенно менее категоричной (по сравнению с *назиданием*) прескриптивной тональностью.

В сегодняшней русской речевой культуре *поучающая* тональность речи, несомненно, оценивается как не соответствующая актуальным нормам общения, отчего поучающий может нередко слышать отповедь типа: «Надоели мне твои поучения!». Тем не менее современная русская лингвокультура всё-таки ценит уместные речевые высказывания, имеющие целью передачу житейского практического и духовного опыта, что находит выражение в реактивных репликах одобрильной оценки типа: «Это

очень поучительная история!». Словом, современная русская лингвокультура вполне позитивно оценивает содержательно-интенциональную основу жанра *поучения*, отвергая как устаревшую характерную для него *поучающую* тональность.

Ещё один речевой жанр — *наставление* — содержательно и формально близок двум рассмотренным выше дидактическим речевым жанрам *назидания* и *поучения*, что зафиксировано в русском устойчивом выражении «наставить (кого-то) на путь истинный». Однако приведём контекст, где слово *наставление* не может быть заменено ни словом *поучение*, ни словом *назидание*: «Несмотря на удаление, во время перерыва Виллаш-Боаш (бывший тренер футбольной команды «Зенит». — О. Х.) все же появился в игровой зоне, где в раздевалке дал *наставления* (разрядка наша. — О. Х.) своим игрокам, а позже отправился на зрительскую трибуну»¹³. Речевые действия тренера названы *наставлениями* именно потому, что их содержание — это ценные практические советы координатора действий исполнителям, опытного специалиста — своим подопечным, *наставника* — ученикам, в связи с чем само слово *наставник* содержит безусловно положительную оценку, обозначая не просто опытного и умелого человека, а человека, заслуживающего уважения за обладание высокими профессиональными и нравственными качествами и способного в соответствующей жизненной ситуации ими поделиться с менее опытными людьми.

Между тем дидактический речевой жанр *наставление* связывается в первую очередь, не с эмоциональной близостью общающихся, а с определённой деловитостью тональности, практической направленностью советов автора, высокой степенью обязательности их исполнения для адресата. Вероятно, это обусловлено тем, что в одной из своих речевых реализаций *наставление* — это официальный жанр речи в военной сфере, «уставной документ, определяющий организацию и порядок подготовки, ведения, обеспечения боевых действий, обучения личного состава, а также способы эксплуатации, боевого применения оружия и военной техники. Положения наставления подлежат обязательному выполнению»¹⁴. Следует полагать, что образ речевого жанра *наставления* в сознании представителя современной русской лингвокультуры сформирован в результате взаимодействия особенностей его речевых реализаций в разных сферах его функционирования.

Обратимся к анализу речевого жанра *наказа*, в функционально-тематическом диапазоне которого также выделяются два полюса.

С одной стороны, существует нравоучительно-бытовой *наказ*, о котором речь идёт, например, в пословице: «Послушному сыну родительский *наказ* не тягостен»¹⁵. *Наказ* родителями даётся детям обычно накануне предстоящих изменений в жизни, как в пьесе Д. Н. Мамина-Сибиряка «Золотопромышленники»: «Анисушка, доченька милая, в от

тебе мой родительский наказ: бойся ты этого человека пуше огня...»¹⁶, нередко в момент расставания, как в сцене прощания Гринёва с родителями в повести «Капитанская дочка» А. С. Пушкина: «Матушка в слезах наказыала мне беречь моё здоровье»¹⁷ (разрядка в цитатах наша. — О. Х.), и носит преимущественно устный характер. Заметим, что в отношении наименования такой речевой реализации рассматриваемого жанра в современном русском языке чаще используется слово *напутствие*; и, хотя уже в словаре под редакцией Д. Н. Ушакова было отмечено, что слово *наказ* в значении ‘приказ, распоряжение, наставление’ является *устаревшим и просторечным*, оно, несомненно обладая указанными стилистическими свойствами, продолжает употребляться в современном русском языке для обозначения соответствующего речевого жанра.

С другой стороны, функционирование речевого жанра *наказа* обнаруживается в официально-деловой сфере. Напомним, что речевой жанр *наказ* в Московском государстве и Российской империи — это «законодательный акт, определявший порядок деятельности органов управления»¹⁸. По отношению к такого рода законодательному акту в современном русском языке название *наказ* больше не используется, однако в сфере официально-делового общественно-политического общения сформировался и активно функционирует другой речевой жанр с называнием *наказ*, представляющий собой «обращение, содержащее перечень требований, задач и пожеланий (*избирателей своему депутату*)»¹⁹. Следовательно, данный жанр характеризуется коллективным авторством при индивидуальном адресате; его содержание включает напутствия как нравственного характера, например, *всегда неукоснительно отстаивать интересы своих избирателей*, так и конкретно-практические требования, выполнение которых адресатом должно привести к улучшению качества жизни авторов наказа.

Таким образом, *наказ* воспринимается представителями современной русской лингвокультуры как речевое произведение, содержащее напутствие для вступающего в новую жизненную ситуацию, которое должно расцениваться адресатом в качестве закона, обязательного к исполнению.

Сделаем несколько замечаний об особенностях такого дидактического речевого жанра, как *завет*. Как указывается в словаре под редакцией Ушакова, *завет* — это *книжное* слово со значением «наставление, воля, совет, данные последователям или потомкам (преим. умершего)». В качестве примера его употребления вспомним строку советской песни «Марш пионерских дружин» (слова Г. Ходосова): «Заветы Ленина храним мы с честью»²⁰. Очевидно, что в советских пионерах воспитывалось почитание ленинской идеологии, аналогичное тому, которое христиане проявляют по отношению к Библии, где слово *завет* используется в значениях ‘договор, союз, наказ, обещание’. Как отмечено в Библейском

словаре, «Заветом также называются общие Божии законы о вселенной, Его тайны и слова (Пс. 24:14; Пс. 49:16; Иер. 33:20, 25)»²¹. Следовательно, речевой жанр *завета* в современной русской лингвокультуре, ассоциируясь с соответствующим библейским понятием, имеет высокий стилистический статус, заключает в своём содержании основополагающие для жизни человека и/или общества указания, высказанные автором, который обладает в глазах адресата великой мудростью и непререкаемым нравственным авторитетом.

Проанализировав ряд дидактических речевых жанров, мы можем заключить, что содержательно-интенциональная основа речевого жанра несёт в себе не только денотативные, но и коннотативные, в том числе эмоциональные, культурно-исторические и национально-значимые смысловые компоненты, которые неразрывно связываются с именем жанра. Между рассмотренными дидактическими жанрами явно наблюдаются отношения парадигматического характера, аналогичные полисемии и синонимии, жанры образуют подсистемы внутри единой жанровой системы русского языка, на что исследователи уже обращали внимание²². Всё это доказывает, на наш взгляд, что речевые жанры не только представляют собой речевые образования, но и проявляют качества языковых единиц — единиц суперсинтаксического уровня языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. [Электронный ресурс]. URL: http://spiritual_culture.academic.ru/1712/ [Получение. (Дата обращения: 27.03.2016.)]

² Формановская Н. И. О коммуникативно-семантических группах и функционально-семантических полях // Русский язык за рубежом. 1986. № 3. С. 36–42.

³ Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1. Москва, 1935; Т. 2. Москва, 1938. [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/870518>. (Дата обращения: 27.03.2016).

⁴ Аль-Джанаби М. М. Мусульманская цивилизация: империя культуры. 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://iph.ras.ru/page48841869.htm>. (Дата обращения: 27.03.2016.)

⁵ Самадова З. С. Традиции таджикско-персидской назидательной литературы в учебниках Льва Толстого: автореф. дис. канд. филол. наук. Душанбе, 2000. 16 с.

⁶ Лихачев Д. С. Литература — Реальность — Литература // Лихачев Д. С. Избранные работы в 3 т. Т. 3. Ленинград, 1987. С. 222.

⁷ Садыкова И. А. Этноречевой запрет: споспособительный анализ в русском и татарском языках // Сопоставительная филология и полилингвизм: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Казань, 29–31 октября 2002 г.). Казань, 2002. С. 106–109.

⁸ Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. [Электронный ресурс]. URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/10537/Назидательность%2C_назидательный_тон. (Дата обращения: 27.03.2016.)

⁹ Аль-Джанаби М. М. Указ. соч.

¹⁰ Куликов В. Священодействия церкви. Проповедь церкви // Братский Вестник. 1963. № 1. [Электронный ресурс]. URL: http://www.mbcchurch.ru/publications/brotherly_journal/129/2312/. (Дата обращения: 27.03.2016.)

¹¹ Кошелева О. Е. »Поучение детям» Владимира Мономаха// Российская педагогическая энциклопедия/ Под ред. В. Г. Панова. Москва, 1993. [Электронный ресурс].

URL: [http://pedagogicheskaya.academic.ru/1907/«ПОУЧЕНИЕ».](http://pedagogicheskaya.academic.ru/1907/) (Дата обращения: 27.03.2016).

¹² «Поучение» Владимира Мономаха. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravoslavie.ru/archiv/monomah.htm>. (Дата обращения: 21.01.2015.)

¹³ Петербургский дневник. 29.08.2015. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.spbdnevnik.ru/news/2015-08-29/trener--zenita--vzyal-vinu-za-proigrysh--kryliam-sovetov-na-sebya/.](http://www.spbdnevnik.ru/news/2015-08-29/trener--zenita--vzyal-vinu-za-proigrysh--kryliam-sovetov-na-sebya/>.) (Дата обращения: 27.03.2016).

¹⁴ Толковый военно-морской словарь. 2010. EdwART. [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/sea/13469>/Наставление. (Дата обращения: 27.03.2016).

¹⁵ Пословицы о родителях. [Электронный ресурс]. URL: http://rodbozhie.ru/publ/knigi/sozidanie_dobrodetelnogo_potomstva/poslovicy_o_roditeljakh/66-1-0-10405. (Дата обращения: 27.03.2016).

¹⁶ Мамин-Сибиряк Д. Н. Собрание сочинений в 10 томах. Т. 6. Сибирские рассказы. Рассказы, повести 1893–1897. Золотопромышленники. Библиотека «Огонек». Москва, 1958. С. 117.

¹⁷ Пушкин А. С. Капитанская дочка // Пушкин А. С. Собрание сочинений в 3-х томах. Т. 3. Проза. М.: Художественная литература, 1987. С. 235.

¹⁸ Большой юридический словарь/ Под ред. А. Я. Сухарева. 3-е изд., доп. и перераб. М.: Инфра-м, 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://jurisprudence.academic.ru/9472/Наказ>. (Дата обращения: 27.03.2016.)

¹⁹ Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.

²⁰ Марш пионерских дружин // Песни горна. Стихи и песни. Свердловск, 1981. [Электронный ресурс]. URL: http://a-pesni.org/baby/mpiondruz.php_. (Дата обращения: 27.03.2016.)

²¹ Вихлянцев В. П. Полный и подробный Библейский Словарь к русской канонической Библии. Компьютерная обработка © Very Ltd., Israel, 2001–2003. [Электронный ресурс]. URL: http://bible_dic_ru.academic.ru/1650/завет. (Дата обращения: 27.03.2016.)

²² См., например: Анисимова Т. В. Синонимия как проблема теории жанра // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 11. С. 95–96. [Электронный ресурс]. URL: http://www.rae.ru/upfs/?section=content&op=show_article&article_id=4445 (Дата обращения: 27.03.2016); Долинин К. А. Проблема речевых жанров через 45 лет после статьи Бахтина // Русистика: лингвистическая парадигма конца XX века. Санкт-Петербург, 1998. С. 35–46.

Khorokhordina O. V.

St. Petersburg State University, Russia

A COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN DIDACTIC GENRES: EXHORTATION, ADMONITION, MANUAL, MANDATE, PRECEPT

The article studies the example of a group of Russian didactic genres (such as exhortation, admonition, manual, mandate, precept), and finds the similarities and differences of their intentional-content complexes, including the emotional, cultural, historical and nation-specific semantic components, which are inseparably connected to the genre name.

Keywords: speech genre; exhortation; admonition; manual; mandate; precept; language units of super-syntactic level.

Чапаева Любовь Георгиевна

Московский педагогический
государственный университет, Россия

lg4@mail.ru

ПАРАДИГМАТИКА И СИНТАГМАТИКА ОДНОГО СЛЕНГОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ

В статье предлагается анализ грамматических, синтаксических трансформаций устойчивого выражения молодежного сленга (*глубоко фиолетово*) и его семантических связей с фразеологизмами, сходными по значению. Лексема *фиолетово* может выступать как наречие, краткое прилагательное, предикатив. Парадигматические отношения в области синонимии позволяют говорить о паронимической аттракции как причине появления в русском языке колоратива в составе фразеологизма. В качестве иллюстративного материала использованы преимущественно данные Национального корпуса русского языка.

Ключевые слова: сленг, парадигма, фразеологизм, колоратив, паронимическая аттракция.

В молодежном сленге часто отмечается такое явление, как использование уже имеющихся слов в языке в новых значениях, которые становятся в их речи своеобразными символами отстраненности от речи старшего поколения. Поэтому, как пишет С. И. Левикова, «вместо общепринятого „поесть“ на молодежном сленге скажут „подточить“ (как гусеница ест и одновременно стачивает, срезает слой за слоем части листа); вместо „хорошо“ — „шоколадно“ (поскольку что может быть лучше и слаше для ребенка, чем шоколад)»¹.

Судя по данным НКРЯ, выражение «кому? фиолетово что?», «кому? сугубо (глубоко) фиолетово (что?)» появляется в молодежном жаргоне в 90-х гг. ХХ в. И в Большом словаре русских поговорок В. М. Мокиенко и Т. Г. Никитиной² одно из первых употреблений обозначено под 1994 годом; правда, в Словаре современного русского города указан 1988 г.³ Значение носителям языка понятно: ‘*все равно, безразлично*’. Фразеологизм вступает в парадигматические отношения различного рода: грамматические (*фиолетово* может являться как наречием, так и прилагательным: в Большом словаре русских поговорок единица *глубоко (сугубо) фиолетовый* отмечена под 1996 г. См.: «Сугубо (глубоко) фиолетово кому. Жарг. мол. Абсолютно безразлично, неинтересно, всё равно. Я — молодой, 1994, № 2; Максимов, 409»⁴), синонимические (как для слова *сугубо*, так и для слова *фиолетово*: ‘*безразлично*’, ‘*наплевать*’ и т. д.), синтаксические (с изменением управления и согласования, возможностью выступать разными членами предложения), что в свою очередь образует фразеологические трансформации: например: *глубоко фиолетово — абсолютно фиолетово — глубоко наплевать; сугубо фиолетово — сугубо безразлично, фиолетово на (что?)* и т. п.

Варианты без наречного распространителя (*мне фиолетово*):

Мне-то по большому счету фиолетово, что с твоей подушкой будет, только я ведь тебе добра желаю (2004, НКРЯ⁵); Павловский думает? Да ему все **фиолетово**. Он заказ выполняет (2005); *А мне все „фиолетово“, то есть безразлично* (2006); *Не то чтобы мне все фиолетово, но я сам, будучи самоедом до мозга костей, предъявляю себе такой высокий, гамбургский счет, что неувязим ко всяkim насоккам и филиппикам* (МК 21.05.2016).

Первый член фразеологизма семантически свободен (в функции субъекта, выраженного дательным падежом, может выступать любое имя или местоимение; наиболее частотно, конечно, *мне*):

Мне, например, сугубо фиолетово, что и кто мне говорит (НКРЯ); *А большинству взрослых фиолетово, что в такой стране, как Россия, снимают что угодно, только не кино для детей* (2010); *Но музыку, кажется, было абсолютно фиолетово — пьяному море по колено* (2011).

Наречие степени может быть выражено различными синонимами (см. выше *сугубо*, *абсолютно*):

…я вас ни о чем не спрашивала, мне глубоко фиолетово, кто и чего думает по поводу моих комментов (2004); *Скажем, вам совершенно „фиолетово“, есть ли в доме кабельное телевидение* (2009).

Созданное по модели «кому? глубоко (сугубо) безразлично что?» слово *фиолетово* пополняет состав так называемых безлично-предикативных слов на –о, этимологически связанных с прилагательными и обозначающих психическое или физическое состояние (по другойterminологии, это слова категории состояния), и может употребляться как самостоятельное наречие в значении ‘безразлично’:

…фиолетово ниже плинтуса Саша тер Марго спину (2002); *Просто им фиолетово это?* (2004); *К России Хилари всегда относилась «фиолетово», но на недавних выборах на Украине поддержала «оранжевых»* (2005); *Да и фиолетово это уже, если честно* (2008). Или наречие степени со значением ‘очень, совершенно’: *привычные мысли о том, что жизнь одинаковая, что ко мне она фиолетово безразлична и что мне это, в общем, до фени...* (2003).

Синонимическая парадигма *фиолетово* достаточно широка, здесь и литературные синонимы и столь же жаргонные словечки, например: *все равно, безразлично, параллельно, полосато, пополам, лиловато, лилово, сиренево*:

Но вы не поверите: мне все равно. Вот они «зеленые», а мне фиолетово (2007); *Она говорит, что ей все параллельно и фиолетово — главное, чтобы было зажигающее* (2002).

Что касается *лилово*, *лиловато*, *сиренево*, то в НКРЯ есть только один пример из фильма «Мама не горюй» (1997 г.): *Или вот мужчине он нужен? Он нам ваше сиренево. Но был уговор конкретный.* Не отмечены выражения с данными синонимами и в словарях, в то время как на различных сайтах в Интернете примеров с этими словами достаточно.

Высказывается даже мнение, что «это выражение (мне фиолетово. — Л.Ч.) происходит от более древнего „А мне сиренево“ и означает: А мне параллельно»⁶. См., например:

Я постоял. И было мне лилово. Не тронут был я действием сумбурным... (А. Журавлев⁷); Сегодня мне сиренево-лилово, А завтра мне не все равно (Л. Суязова⁸).

Обратим внимание и на название поста «*А мне все фиолетово, сиренево и лилово*» на одном из сайтов⁹.

Как краткое прилагательное *фиолетово* согласуется с подлежащим, см. в комментариях к одному из блогов:

Видимо, голубые, которые не устраивают парадов, ему сугубо фиолетово¹⁰; «Да мне эти выборы глубоко фиолетовы!» — с полным правом теперь могут сказать жители Тюмени, потому что городские власти, как сообщает сайт УралПолит, утвердили там избирательные бюллетени пурпурно-фиолетового цвета¹¹; Мой нервной системе он давно сугубо фиолетов, увы (2012).

Но самое интересное, пожалуй, в синтаксическом параллелизме ФЕ с *фиолетово*, которое способно занимать и позицию глагола *наплевать* с сохранением управления:

«Человеку настолько фиолетово на меня...» — грустно заметила Варварина» (2009); переживающая мама стала меня попрекать этим. Мол, училась бы и училась, и ей сугубо фиолетово на мои мотивы (2009); отчасти еще и потому что на тебя мне по большому счету сугубо фиолетово (2012); «На остальное сугубо фиолетово!!! (2012). (Кстати, в НКРЯ выражение глубоко наплевать отмечено под 1941 годом в дневниках С. Эфрана.)

Или ФЕ может целиком выступать как синоним к другому ФЕ:

России от этого фиолетово. У нас там есть свои люди и своя земля — юг и восток Украины (2014), т. е. ‘ни холодно ни жарко’.

Высвободившись из устойчивого выражения, прилагательное *фиолетовый* в значении ‘равнодушный, безразличный’ пустилось в свободное плавание: есть ник *сугубо фиолетовый*, сайт *фиолетовое настроение, фиолетовый человек (фиолетовый парень)* в компьютерной игре (*Five Nights at Freddy's*), *фиолетовое движение, фиолетовая партия*. Л. Ю. Каппушева отмечает расширение семанты «фиолетовый», расширение его синтагматических связей, «вследствие чего в прессе последних лет были зафиксированы такие сочетания, как „фиолетовый анархизм“, „фиолетовые тексты“, „фиолетовые семинары“, „фиолетовые конферты“, „фиолетовый мультфильм“ и т. д.»¹²

Значение и история образования выражений со словом *фиолетово*, да и активизация в целом колоратива *фиолетовый* вызывают живой интерес, и есть любопытные попытки этимологизировать ФЕ пользователями Интернета. Это и связь с лакмусовым химическим индикатором, который в кислотной среде красный, а в нейтральной — фиолетовый (т. е. мне *фиолетово* — ‘нейтрально, безразлично’), с названием ан-

глийской рок-группы Deep Purple, ее прямой перевод может быть дан как ‘глубоко пурпурный, т. е. фиолетовый’, и с крайней позицией фиолетового в холодном цветовом спектре.

На наш взгляд, лингвистической основой ФЕ мне (глубоко) фиолетово является содинение таких приемов, как эфмизация и паронимическая аттракция, основанная на внешнем сходстве слов и выражений, имеющихся и сходную семантику. Имеются в виду *до фени, до фонаря, по фиг* и замена их более благозвучным *фиолетово*, но и экзотичным, особым. Эта синонимия ярко проявляется в некоторых контекстах:

Мнения опрошенных мною мужчин разделилось на три неравных блока, которые я условно назвала бы либеральным, консервативным и фиолетовым. <...> Фиолетовый блок был краток: «Да по фигу эти французские путаны! Скажите лучше, когда у нас начнут штрафовать клиентов политических проституток?..» (МК, 08.04.2016).

На это указывают и такие употребления, когда конструкция заменяется моделью «кому? фиолетово до чего?» Ср.:

В том-то и дело, что дети всегда дети, и им фиолетово, что на них одето, и до инструктажа тоже фиолетово (2007).

Это устойчивое выражение можно считать и элементом языковой игры, одним из проявлений которой оказывается паремиологическое противление языковой норме, т. е. игровое обновление фразеологического состава языка с помощью экспрессивно-оценочного переосмысления свободных лексем, словосочетаний или предикативных единиц.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Левикова С. И. Молодежный сленг как своеобразный способ вербализации бытия // Бытие и языки. Новосибирск, 2004. С. 172.

² Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. М.: Олма Медиа Группа, 2007. С. 701.

³ Словарь современного русского города: Ок. 11 000 слов, ок. 1000 идиоматических выражений / Под ред. Б. И. Осипова. М.: Русские словари; Астрель, 2003. С. 518.

⁴ Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Указ. соч. С. 701.

⁵ Большая часть употреблений извлечена из Национального корпуса русского языка. Далее указывается год фиксации. См.: Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/>

⁶ Блог Александра Рейзера [Электронный ресурс] // Ответы@mail.ru [сайт]. URL: <https://otvet.mail.ru/profile/id10735645/> (дата обращения 20.05.2016)

⁷ Журавлев Алексей [Электронный ресурс] // grafomanam.net [сайт]. URL: <http://grafomanam.net/users/3661/print> (дата обращения 20.05.2016)

⁸ Проза.ру [сайт] URL: <http://www.proza.ru/2014/11/25/328>

⁹ Поржать.ру. [сайт] URL: http://www.porjati.ru/pictures_photo/69756-a-mne-vse-fioletovosirenevo-i-lilovo.html (дата обращения 20.05.2016)

¹⁰ Livejournal [сайт] URL: <http://valery-brest-by.livejournal.com/2304987.html>

¹¹ Канышева Л. Ю. Колоративная лексика как средство имплицитной инвективы [Электронный ресурс] // REFdb.ru [сайт]. URL: <http://refdb.ru/look/2256609.html> (дата обращения 20.05.2016)

¹² Там же.

Chapaeva L. G.

Moscow State Pedagogical University, Russia

**PARADIGMATIC AND SYNTAGMATIC ATTRIBUTES
OF ONE SLANG PHRASEOLOGICAL UNIT**

The article analyses grammatical and syntactic transformations of a youth slang set expression “(gluboko) fioletovo” [(deeply) purple] and its semantic links to phraseological units with similar meaning. The fioletovo lexeme can serve as an adverb, a short form of the adjective, a nominal predicate. Paradigmatic relationship in the synonymous field allows to see paronymic attraction as a reason for the appearance of a color term as a part of a phraseological unit in Russian language. Russian National Corpus data is primarily used as an illustrative material.

Keywords: slang; paradigm; phraseological unit; color term; paronymic attraction.

Чаплыгина Татьяна Евгеньевна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

chtatiana@mail.ru

К ВОПРОСУ О ЧАСТЕРЕЧНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ

В статье рассматриваются особенности морфосинтаксической парадигмы предложных единиц, мотивированных существительным «соседство», а также обсуждается возможность перехода мотивированных предлогов в наречие.

Ключевые слова: мотивированные предлоги, предложные единицы, морфосинтаксическая парадигма, наречие, грамматикализация.

Объективная научная картина невозможна без изучения языка во всех его проявлениях. Именно обращение к широкому языковому материалу позволило увидеть языковые факты, расширяющие наше представление о функционировании языковых единиц, о процессах, происходящих в языке. В своей работе мы анализировали примеры, взятые из Национального корпуса русского языка (помета НКРЯ), а также прямым поиском в интернет-источниках (помета Инт.).

Наше внимание привлекли предложно-именные сочетания с лексемой «соседство»: «в соседстве», «в соседство», «по соседству», а конкретнее — функционирование данных единиц в языке и их частеречная принадлежность.

Академические словари («Большой академический словарь русского языка», «Малый академический словарь», «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой) «в соседстве», «в соседство» как самостоятельные единицы не фиксируют. «По соседству» в «Большом академическом словаре русского языка» дается с пометой ‘в зн. нареч.’. В «Русском семантическом словаре» «в соседстве с чем» присутствует с пометой ‘в роли предлога с тв.’.

Проведённый анализ показал, что рассматриваемые предложно-именные сочетания «работают» в языке как самостоятельные предложные единицы значительно шире, чем «в соседстве с чем».

Прежде всего оговорим, что под термином «предложные единицы» в принимаемой концепции понимается вся совокупность языковых средств, выполняющих служебную, предложную функцию, а именно: собственно предлоги (немотивированные и мотивированные), которые составляют ядро поля предложных единиц, и эквиваленты предлогов. В приядерной зоне находятся потенциальные предлоги. Собственно периферию поля образуют аналоги предлогов (первая периферийная зона) и корреляты предлогов (вторая периферийная зона).

Введение понятия «предложная единица» позволило включить в лексикографическое описание языковые средства, не попадающие

в него из-за вторичности для них служебной, предложной функции, речь идёт, в частности, о словоформах существительных, которые приходят «на помощь» предлогам в некоторых случаях¹.

Что даёт основание отнести рассматриваемые единицы к предложным?

Очевидно, что данные единицы должны выполнять функции, задаваемые дефиницией предлога как части речи, а именно: 1) вводить имя участника ситуации и конкретизировать его роль в денотативной структуре высказывания (семантическая функция предлога); 2) обуславливать зависимый в логико-структурном отношении характер вводимой словоформы существительного, когда к припредложному имени можно поставить вопрос, обычно включающий данный предлог (формально-синтаксическая функция); 3) формировать синтаксическую форму слова, т. е. выступать в функции служебной части речи, образуя с именем вводимого компонента единое целое — синтаксему (морфосинтаксическая функция)².

Исходя из этого определения, предложные функции отмечены у всех рассматриваемых единиц: 1) с их помощью вводится актант в ситуации реляционных отношений, а именно релянт, второй участник ситуации, а сама предложная единица выступает в роли релятора — показателя отношений между двумя участниками ситуации; 2) к припредложному имени можно задать вопрос: *жить в соседстве от кого? попасть в соседство к кому? сидеть по соседству с кем?* 3) все эти единицы формируют вместе с зависимым существительным свободную синтаксему: «*В соседстве Содома*» (Василий Розанов); *По соседству от рая.* (Инт.)

Возможность постановки падежного вопроса к зависимому слову помогает разграничить предлог и наречие. По дефиниции, наречие — это «лексико-грамматический класс неизменяемых, как правило, слов, обозначающих признак действия, качества или предмета и выступающих в синтаксической функции обстоятельства или определения, реже склоняемого»³. Так как у наречия нет функции служебного слова, оно не может формировать синтаксему со словоформой склоняемого слова, а значит, задать падежный вопрос от него нельзя.

Анализ языкового материала позволил увидеть у базовой единицы «в соседстве» синонимико-вариативный ряд реализаций по форме падежа припредложного имени, который формирует морфосинтаксическую парадигму: «*в соседстве + чого / от чого / к чему / с чем*», системную для семантической зоны реляционных отношений.

«**В соседстве**» может управлять следующими формами припредложного имени:

- родительным падежом (*в соседстве кого-чего*): *В соседстве Бештау и Эльбруса живут и досуг и вдохновение...*(А. С. Пушкин. Инт.); *Ибиса всегда можно видеть в соседстве белой цапли...* (М. А. Лялина. НКРЯ); *В соседстве нашего лагеря гукала филин, ему вторило завывание волков.* (П. К. Козлов. НКРЯ);
- родительным падежом с предлогом «от» (*в соседстве от кого*): *В соседстве от пасущихся стад нередко строилось сторожевое здание, откуда легко предупре-*

- ждали о наступающей опасности (Инт.); Все знатные фамилии по необходимости селились в соседстве от дворца (бывшего в Немецкой слободе при Петре Великом)... (Инт.); ТЦ «Счастье» построен в соседстве от СИЗО. (Инт.);
- дательным падежом с предлогом «к» (в соседстве к кому): Экспедиция продлится два года. Затем думаю купить себе небольшое имение, поселиться в деревне. Хорошо бы в соседстве к Вам (Н. Пржевальский. Инт.); Лишь в тех местностях которые были в соседстве к Западу строили колокольни вместе с церковью... (Инт.);
 - творительным падежом с предлогом «с» (в соседстве с кем-чем): Малышня со-биралась в сене, в соседстве с постоянно жирующими ароматными лошадьми (Э. Лимонов. НКРЯ); Наконец, смерть дается в соседстве с рождением новой жизни и одновременно в соседстве со смехом (М. М. Бахтин. НКРЯ); Приморье учится жить в соседстве с акулой-людоедом (Инт.).

Наличие морфосинтаксической парадигмы является одним из показателей «определженности» языковой единицы⁴.

Свою морфосинтаксическую парадигму по форме падежа припредложного имени имеет и базовая единица «в соседство», которая управляет:

- родительным падежом (в соседство кого): Печально тронулась цветка, И был он в сад перенесен, В соседство роз. (М. Ю. Лермонтов. НКРЯ); Вы, чей резец, палитра, мира, Согласных Муз одна семья, Вы нас уводите из мира В соседство инобытия (Вяч. Иванов. Инт.); Мне очень не хотелось бы попасть в соседство дам с детьми. (Р. Штильмарк. НКРЯ);
- дательным падежом (в соседство кому): Неумение водить машину совсем не мешает Максиму любить автомобили. Так, в соседство своему «Mercedes», он приобрел «Bentley Arnage RL». (Инт.); Летом они [олени-Авт.] забираются на самые вершины громадных хребтов, в соседство снежным гольцам; там им прохладнее и нет докучливой мошки (Инт.);
- дательным падежом с предлогом «к» (в соседство к кому): Айва китайская в соседство к хеномелесу (Инт.); Весной 1774 года в соседство к проживающим здесь запорожцам присоединилось несколько бурлаков из пораженной пугачевщины (Инт.);... соответственно не хотелось бы давать свои читабельные статьи в соседство к нечитабельным... (Инт.);
- творительным падежом с предлогом «с» (в соседство с кем-чем): Тот, кто охотится за кладом, Взломает своды тайника И спустится в соседство с адом Чрез проломы потолка (В. Гёте. Инт.); Любая сумка, которая попадает в соседство с вашей проблемной зоной, делает ее еще более проблемной (Инт.); Если флористу необходимо подчеркнуть силу света краски, то важноставить их в соседство с сероватыми, коричневатыми или оливково-зелеными тонами (Инт.).

Особенно интересно было проверить, есть ли ряд синонимических реализаций у единицы «по соседству», т. к. это было бы весомым аргументом в пользу её предложного статуса. Как оказалось, базовая единица «по соседству» также имеет морфосинтаксическую парадигму по падежной форме управляемого существительного — «по соседству чего / от чего / к чему / с чем»:

- по соседству чего: Он приехал в отпуск в свои поместья, находившиеся по соседству деревни Мары Гавриловны (А. С. Пушкин. НКРЯ); Хочу Вас попросить помочи для старушки, живущей по соседству нашей дачи (Инт.); Оказывается, что по соседству парка развлечений есть еще один остров, где также выращивали динозавров. (Инт.);

- по соседству от кого-чего: ... в те годы, как правило, дети учились по соседству от дома (Р. М. Фрумкина. НКРЯ); Крыло лучше всего работает, если по соседству от него нет другого крыла (И. И. Сикорский, НКРЯ); То повиснув на тонкой лозе, То запрятавшись в листвах узорных, В темной чаще живут шимпанзе По соседству от города чёрных (Н. Гумилев. Инт.); Мэрия пристрела себе здание по соседству от администрации края. (Инт.);
- по соседству к кому-чему: Так, возвращался в резиденцию Андрей Андреевич Протасов; переводился под конвоем в село Разбой, по соседству к Шапошникову... (В. Я. Шишков. НКРЯ); Бонарт покинул Сен-Клу и прибыл по соседству к нам, в Дрезден... (Г. П. Данилевский. НКРЯ); Мы располагаем наши магазины по соседству к богатым областям (Инт.); Перед выходом к скалам Семь Братьев наши взоры притягивает гора, расположенная по соседству к Семибратьской (Инт.);
- по соседству с кем-чем: К настоящему времени наукой собрано немало фактов, достаточно надёжно свидетельствующих, что на определённом этапе славяне проживали по соседству с римским миром и освоили целый ряд элементов его культуры (В. В. Седов. НКРЯ); Волчье стадо ослабло, утратило волю к сопротивлению и, в конце концов, очутилось в вольере — по соседству с зайцами. (В. Быков. НКРЯ); Он вдруг припомнил мерзкий белый пузирёк с притёртой пробкой по соседству с обглоданной коркой хлеба и ещё раз понял: то, что он видел вчера, и была смерть (Ю. О. Домбровский. НКРЯ).

На наш взгляд, стоит особо остановиться на случаях перехода зависимого имени существительного в позицию перед предлогом «по соседству», который оказывается в фокусе ремы:

Вчера видел человека, обедал с ним по соседству, потом курили в курилке... (В. Шукшин. НКРЯ); Милое детство с нуждой по соседству (Инт.); Как жить мирно с пчелками по соседству (Инт.); Эти наблюдения справедливы и для единиц «в соседстве», «в соседство»: Где-то на окраине земли Жили гномы с эльфами в соседстве (Инт.); Вот старый пруд с рекой в соседстве... (Инт.); Вкатили пианино в дом. И стул с винтом, ему в соседство. Потом был куплен метроном (Инт.).

Представляется, что переход в самостоятельную позицию в фокусе ремы после зависимого слова и позволяет актуализировать «наречную» семантику данных единиц, особенно в позиции свободной синтаксемы вне текста, в заголовках:

С террациумом по соседству (Инт.); С мумией по соседству (Инт.); Школа с храмом по соседству (Инт.). Еще более отчетливо «наречность» проявляется в предложениях с отсутствующим зависимым существительным: Вечером заходит мой отец, живущий по соседству (С. Довлатов. НКРЯ); Что Вам мешает отдать дочь в школу по соседству? (Инт.); Мы-то тут вообще-то обсуждаем НЛО, пролетающее в соседстве! (Инт.); Прожив полтора десятилетия в соседстве, как Толстой и Фет, Бродский и Солженицын ни разу не встретились (Инт.).

И все-таки отсутствие припредложного имени, на наш взгляд, не является окончательным доказательством свершившегося перехода в наречие. В этой связи представляется справедливой точка зрения М. В. Всеволодовой, предлагающей рассматривать подобные случаи как специфику поведения предложных единиц в тексте⁵. Способность предложной единицы выступать, не присоединяя имени актанта, т. е. с его

0-формой, проявляется в случаях, когда актант легко восстанавливается из предыдущего контекста, сп.:

В небольшой Китайской гостиной Зубовского павильона дворца, где жили Их Величества, накрыт был круглый чайный стол. В соседстве был поставлен карточный стол. (В. П. Мещерский. НКРЯ) = в соседстве круглого чайного стола. На юге дымилось монгольское стойбище, в соседстве бродил скот и ярко выделялась общая долина с серебрившимся посередине озером. (П. К. Козлов. НКРЯ) = в соседстве со стойбищем.

Но не присутствующий явно актант ситуации легко восстанавливается и в других случаях, например, при толковании значения. Ср.:

…в школу по соседству. … живущий по соседству. = по соседству со мной, с нами, с нашим домом; … прожив с соседстве… = в соседстве друг с другом.

«Онаречивание» же «по соседству» подтверждается употреблением в ряду с синонимичными наречиями:

Квартира моя располагалась как-то очень уж ловко — пристань рядом, парикмахерская рядом, Дом-музей Петра Великого, здесь же почта, магазин, скоро выяснится, и морг, и больница по соседству (В. Астафьев. НКРЯ).

Очевидно, что момент перехода предложной единицы в наречие требует дальнейшего осмысления и более детального изучения языкового материала. Но проведенное исследование достаточно убедительно, на наш взгляд, показывает возможность не только «опредложивания» существительных, но и «онаречивания» мотивированных предложных единиц.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Всеволодова М. В., Кукушкина О. В., Поликарпов А. А. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. Кн. 1: Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц / под общ. ред. М. В. Всеволодовой. М.: Книжный дом «Либроком», 2014. 304 с.

² Там же. С. 53–54.

³ Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 322.

⁴ Всеволодова М. В., Кукушкина О. В., Поликарпов А. А. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. Кн.1: Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц / под общ. ред. М. В. Всеволодовой. М.: Книжный дом «Либроком», 2014. С. 69.

⁵ Там же. С. 72.

Chaplygina T. E.

Lomonosov Moscow State University, Russia

TOWARDS THE QUESTION OF PART OF SPEECH AFFILIATION OF LANGUAGE UNITS

The article explores the features of the morphosyntactic paradigm of the prepositional units, motivated by the noun *sosedstvo* (vicinity, neighborhood). The possibility of adverbialization of the motivated prepositions is also discussed.

Keywords: motivated prepositions; prepositional units; morphosyntactic paradigm; adverb; grammaticalization.

Чеботникова Татьяна Алексеевна

*Оренбургский государственный
педагогический университет, Россия*

chebotnikoff2@yandex.ru

Владимирцева Валерия Георгиевна

*Педагогический колледж
им. Н. К. Калугина г. Оренбурга, Россия*

vladimirceva@rambler.ru

РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

В статье анализируется специфика использования языковых средств в повседневной речевой практике современных носителей русского языка. Выявляются причины стилистического снижения и вульгаризации устной речи, намечаются пути, направленные на повышение речевой культуры общества.

Ключевые слова: культурно-исторический процесс, речевая культура, речевая практика, речевое поведение, норма.

Антропоцентрический принцип, положенный в основу лингвистической научной парадигмы, обозначил круг вопросов и позволил сконцентрировать внимание специалистов на проблемах, которые прежде не попадали в область их исследовательских интересов. Лингвисту стало недостаточно только зафиксировать языковой факт или явление, стало важно проследить его динамику, процесс его освоения говорящим коллективом, понять, почему и зачем носитель языка включает его в свой речевой арсенал, в каких ситуациях использует. Особую роль антропоцентрический принцип сыграл в постановке и освещении культурно-речевых вопросов, поскольку все, что связано с культурой, безусловно связано с человеком, который формирует культуру, культурную среду, и которая в свою очередь делает человека человеком.

Наша статья посвящена описанию одного из фрагментов современной речевой культуры, а именно специфике освоения и использования языковых средств в речевой практике и формирования у носителей языка коммуникативных навыков.

Г. О. Винокур, считая исторической случайностью закрепление той или иной формы в качестве нормативной, подчеркивал, что статус нормы получает вариант, которому отдают предпочтение культурные слои общества, создатели государства, классики литературы, науки. По мнению ученого, это обуславливается четким пониманием, что так говорить, как говорят они, — значит стать членом культурной среды, равноправным участником культурно-исторического процесса, получить право считать себя своим в этой духовной атмосфере¹. Очевидно, что Г. О. Винокур не мог предположить, что в России настанут времена, когда в силу экономиче-

ских, политических, идеологических изменений «нормотворческая значимость языка художественной литературы станет уступать свою функцию устной речи публичных каналов общенациональной коммуникации², когда законодателями речевых и поведенческих норм станут люди, для которых нарушение норм будет нормой и целеустановкой, а смешение устно-разговорных стилей и беззастенчивое использование обсценной лексики — показателем свободы и креативности. Языковое сообщество стало ориентироваться в своем представлении о речевых идеалах и эталонах не на образцовый язык русских писателей, а на звучащую публичную речь средств массовой информации «с неизбежными для нее ошибками речи и, к сожалению, далеко не неизбежными ошибками малокультурных людей, что привело не только к их распространению, но, по сути, к санкционированию³. В период так называемой перестройки именно такая речеповеденческая модель активно демонстрировалась и тиражировалась в СМИ. Не следовать норме, нарушать, игнорировать норму стало модно. Но если первоначальные разовые отступления воспринимались как нечто экстравагантное, то со временем необычность в связи с массовым и регулярным характеромстерлась и стала повседневностью.

В результате (конечно, не так упрощенно и прямолинейно, однако здесь определенно наблюдаются причинно-следственные связи) к концу 90-х гг. XX века в России сформировалось новое языковое образование — общий жаргон — «пласт современного жаргона, который, не являясь принадлежностью отдельных социальных групп, с достаточно высокой частотностью встречается в языке средств массовой информации и употребляется (или по крайней мере понимается) всеми жителями большого города, в частности, образованными носителями русского литературного языка⁴, и в русском культурно-языковом пространстве произошла переориентация идеалов высокой и элитарной культуры на литературно-жаргонизирующую и обиходную. Прежде всего это нашло отражение в устно-разговорной разновидности языка. В непринужденной речи его носителей снимаются многочисленные табу, а литературные слова и с удовольствием, и с легкостью заменяются любыми нелитературными⁵. Подобные речевые факты можно наблюдать в институциональном общении врача и пациента, продавца и покупателя, учителя и ученика:

— Иванов, ты меня достал! — раздраженно восклицает учитель.

И слышит в ответ:

— А вы меня задолбали!

Комментарии учащихся:

— Да ладно, Диман, не парься! В перемену перетрем!

— Я че-то не догоняю, чего она к тебе притомалась!

Методом включенного наблюдения, позволяющего вести записи разговоров носителей языка (школьники старших классов, студенты) и в условиях продолжительного контакта фиксировать языковые едини-

цы, отличающиеся своей регулярной повторяемостью, нами были отобраны глаголы, отличающиеся высокой частотностью употребления:

возникать, вlipнуть, (с)валить, гнать, грузить, гудеть, достать, дognать, завязать, залететь, запасть, кидать, накопать, намылиться, наехать, обуть, отвалить, отжигать, оттянуть, опустить, отрубить(ся), вырубить(ся), оторвать, оторваться, отжать, париться, перетереть, продать, подсесть, чувствовать, подставить, приколоться.

Данные слова были предложены школьникам и студентам для квалификации их значения. Анализ полученных ответов показал, что давляющему большинству (75%) привычнее и понятнее использовать их в значениях, которые в современных словарях и справочниках имеют пометы: прост., разг.-сниж., жарг.:

1. возникать/возникнуть — ‘не соглашаться, спорить, задавать лишние вопросы’;
2. вlipнуть — ‘попасть в неприятную историю’;
3. (с)валить/сваливать/отвалить — ‘уйти, уходить, отстать’;
4. гнать — ‘врать’;
5. грузить — ‘информировать о проблемах, перекладывать проблемы, выдавать слишком много информации’;
6. гудеть — ‘веселиться’;
7. достать — ‘надоесть’;
8. дognать — ‘понять’;
9. завязать — ‘прекратить’;
10. залететь — ‘забеременеть’
11. запасть/западать — ‘влюбиться, понравиться’;
12. кидать/кинуть — ‘обманывать/обмануть’;
13. накопать/нарыть — ‘искать, найти’;
14. намылиться — ‘собраться’;
15. наехать — ‘предъявить претензии’;
16. обуть — ‘обмануть’;
17. отвалить — ‘уйти, отстать’;
18. отжигать/зажигать/жечь — ‘веселиться’;
19. оттянуть(ся) — ‘веселиться’;
20. опустить — ‘унизить’;
21. отрубить(ся) вырубить(ся) — ‘уснуть’;
22. оторвать — ‘совершить неожиданный поступок, удивить’;
23. оторваться — ‘веселиться, вести себя раскованно’;
24. отжать — ‘отобрать, присвоить’;
25. париться — ‘трудиться, впечатляться’;
26. перетереть — ‘переговорить, обсудить’;
27. продать — ‘предать’;
28. подсесть — ‘привыкнуть, чувствовать зависимость от чего-то’;
29. подставить — ‘поставить кого-то в неудобное, неприятное положение’;
30. приколоться — ‘пошутить’.

Аналогичный процесс «снижения штиля» языка учащихся в сторону языка социальных низов: хулиганского и блатного жаргона (прежде всего языка беспризорников) описывает Е. Д. Поливанов⁶. При этом он неоднократно подчеркивает, что эти слова были словами «внутреннего употребления», ограниченными стенами школы, а иногда только одного класса. Они «как масло с водой, не допускали смешения (или вза-

имного смещения функций) с эквивалентными им по значению словами нормального, или «внешнего», употребления. Мы отнюдь не стали бы говорить „зафундововать“, „фидауция“, „кулей“, „штрам кулей“ и т. д. в разговоре с тем, кто не принадлежал к нашей ученической корпорации, тем более со старшими... свои слова отнюдь не идут в замену общепринятых... Слово „нафик“ *вовсе не вытесняет из языкового сознания* слов „зачем?“ или „на что?“, *а становится рядом с последними* (*курсив наш.* — Т. Ч.)... Эти слова („нафик“ и т. д.) не вытесняют из мышления учащихся знания нормального общерусского словаря (и в худшем случае вплетут в него несколько пахучих вариантов): это не замещающие, а становящиеся рядом — для *специальных функций* — элементы словарного мышления⁷. Причины, побудившие использовать ненормативную лексику обусловлены, с одной стороны, желанием дистанцироваться от старшего поколения, выразить протестное или пренебрежительное отношение, а с другой стороны, продемонстрировать близкие, приятельские взаимоотношения с ровесниками, одноклассниками (мы, дескать, «одной крови»), или причастность (часто мнимую) к блатной, воровской, хулиганской среде. Сегодня речь не идет об изоляционистской (герметической), или адаптивной, функции, выполняющейся жаргонными словами⁸. Активное включение их в разговорную практику вызвано элементарным незнанием: 15% (из 75%) наших реципиентов не знают словарного значения представленных выше слов и не могут заменить их литературными эквивалентами.

Неспособность к переключению с одного «кода» на другой, преимущественно специфическое употребление названных слов (перечень слов может быть значительно расширен) в речевой практике говорят о слабом владении языком и весьма низком уровне речевой культуры. Под термином «речевая культура» мы понимаем совокупность приобретенных и транслируемых норм и правил речевого поведения, посредством которых говорящий/пишущий организует коммуникативное взаимодействие в социуме. В понятие «речевая культура» мы включаем также психологический и этический компоненты.

Отмеченная специфичность (обединенная кодовая матрица) использования языковых средств в ситуации живого непосредственного общения является свидетельством разрухи, присутствующей в головах современных носителей русского языка. И если помнить, что сегодняшние старшеклассники и студенты — это дети, которые в недалеком будущем станут народом, представляющим огромную страну с уникальной историей, литературой и культурой, то следует со всей серьезностью отнести к их уровню владения языком, к их коммуникативно-речевой компетенции, включающей собственно лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую и предметную составляющие.

Будучи в основе своей регулятором речевого поведения личности, языковая норма влияет на чисто структурную, знаковую сторону языка, но не затрагивает личность, которая, чтобы следовать норме, должна быть осведомлена о ее существовании (программа средней школы предполагает освоение литературных норм) и воспитана, что, на наш взгляд, особенно важно, в уважении к норме. Подготовка к ОГЭ, на которую преимущественно нацелена современная школа, не должна заменять системные знания отдельными сведениями, а образование должно быть направлено на формирование личности, способной отделить зерна от плевел.

В связи с этим в настоящее время особую значимость приобретает деятельность, направленная на:

- 1) воспитание чувства уместности и целесообразности как необходимого условия использования языковых средств;
- 2) формирование языкового вкуса; культурно-речевой среды, в которой приветствуется вдумчивое и корректное использование слова;
- 3) понимание того, что при выборе языковых средств необходим функциональный подход.

Задача состоит не столько в теоретическом усвоении нормы, сколько в формировании речевых навыков и психологической потребности выражать необходимое содержание с помощью адекватной ситуации формы. Наше общество нуждается в лингвистическом просвещении. Надо научить людей думать над словом.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Винокур Г. О. Культура языка. М.: Лабиринт, 2006. С. 247–248.

² Химик В. В. Предисловие // Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. СПб.: Норинт, 2004. 708 с.

³ Сиротинина О. Б. Положительные и негативные следствия двадцатилетней «свободы» русской речи // Проблемы речевой коммуникации: Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилициной, О. Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2008. С. 4.

⁴ Слова, с которыми мы встречались: Словарь общего жаргона / под ред. Р. И. Розиной, О. П. Ермаковой, Е. А. Земской. М., 1999. С. 4

⁵ Чеботникова Т. А. Коммуникативная культура и речевое поведение личности // Ящик Пандоры: теория, практика, контрольно-измерительные материалы по культуре устной и письменной речи: сборник/ науч. ред. д. филол. н. Т. А. Чеботникова; отв. ред. к. пед. н. П. А. Якимов. Оренбург: ГБУ РЦРО, 2014. С. 35–42; Чеботникова Т. А. Русский язык: эволюция, революция, деградация?// Проблемы этнокультурного развития русского народа: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2004. С. 411–414; Чеботникова Т. А. Современная речевая культура: проблема нормы и аномалии // Русский язык и культура в формировании единого социокультурного пространства России. Материалы I Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. СПб: Издательский дом «МИРС», 2008. С. 405–409.

⁶ Поливанов Е. Д. За марксистское языкознание. М.: Федерация, 1931. 182 с.

⁷ Поливанов Е. Д. Указ. соч. С. 161.

⁸ Чеботникова Т. А. Речевое поведение личности в дискурсе художественного произведения: роли, маски, образы: монография. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2011. С. 58.

Chebotnikova T. A.

Orenburg State Pedagogical University, Russia

Vladimirtseva V. G.

Kalugin Orenburg Pedagogical College, Russia

SPEECH PRACTICE: PAST, PRESENT, FUTURE

The article analyses the specifics of the language means use in everyday speech practice of modern Russian speakers. It gives the reasons for stylistic reduction and vulgarization of speech, it gives the ways to enhance the society speech culture.

Keywords: cultural-historical process; speech culture; speech practice; speech behavior; norm.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ И КУЛЬТУРНАЯ ЦЕННОСТЬ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ПОВЕСТИ «СОБАЧЬЕ СЕРДЦЕ» М. БУЛГАКОВА (НА ФОНЕ ПЕРЕВОДОВ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК)

Имена собственные выполняют в художественном тексте важные идейно-художественные функции, раскрывают авторское мировоззрение и мировидение. Однако в переводе литературного произведения на другой язык их функции не всегда очевидны, а авторские намерения порой размываются. В докладе рассматриваются имена собственные повести «Собачье сердце» М. Булгакова и решаемые с их помощью задачи. Выявление роли имен собственных осуществляется на фоне их соответствий в тексте перевода на китайский язык.

Ключевые слова: имя собственное, перевод, М. Булгаков, теория перевода.

Действие, разворачивающееся в художественном произведении, всегда представлено во временной и пространственной координатах.

В том, чтобы очертить время и место действия, создать впечатление достоверности происходящего, в повести Михаила Булгакова «Собачье сердце» участвуют разные пласти лексики. Слова — наименования реалий обладают лингвокультурологической ценностью и составляют целую систему.

Реалии — это предметы, явления, понятия, характерные для истории, уклада, быта, культуры определенного народа. Они обычно отсутствуют в жизни и культуре других народов и создают известные трудности при переводе: их часто называют непереводимыми.

Переводу реалий с одного языка на другой в лингвистике уделяется отдельное внимание, поскольку, во-первых, не всё переводимо в одинаковой степени — в каждом языке немало единиц с ярко выраженной национально-культурной семантикой. Во-вторых, при неточной передаче некоторых разрядов языковых единиц оригинала читатель перевода может получить искаженное впечатление об авторском тексте.

В повести «Собачье сердце» реалии представлены наименованиями денежных единиц и единиц длины, наименованиями профессий и социального статуса и т. д.

Самую большую группу составляют онимы: это *урбанонимы*: *Пречистенка, Обухов* и т. д., наименования учреждений и организаций (*Столовая нормального питания служащих Центрального совета народного хозяйства, Главрыба, Москвошвей и другие*) и, наконец, *антропонимы* — имена собственные (*Преображенский, Шариков, Роза Люксембург* и др.).

Имена собственные, обладая художественной и культурно-исторической ценностью, составляют специфический разряд единиц.

М. В. Горбаневский, считая имена и названия обязательным элементом формы произведения, средством создания художественного образа, подчёркивает их способность нести яркую смысловую нагрузку и обладать скрытым ассоциативным фоном, иметь особый звуковой облик. Имена и названия могут «отражать историческую эпоху и обладать социальной характеристикой»¹.

Онимы являются носителями сведений о традициях и способах именования в целом в определенном языке. Антропонимы часто характеризуют героя — в литературе XIX века хорошо прочитывается подтекст таких фамилий известных персонажей, как Молчалин, Манилов, Скотинин, Правдолюбов и др.

В контексте нашего анализа важным представляется высказывание Влахова и Флорина о роли в художественном произведении говорящих, имен собственных, имеющих яркое коннотативное значение и потому нуждающихся в особом внимании при переводе. Отмечая возникающие при переводе трудности, ученые назвали некоторые способы перевода — такие как транскрипция, перевод с заменой (введение разного рода неологизмов, приблизительный перевод и т. д.)². При передаче на китайский язык традиционно все имена, фамилии и отчества переводятся способом транскрипции, а названия государственных организаций и учреждений передаются содержательно.

Обратимся к роли имен собственных в повести «Собачье сердце» и попробуем охарактеризовать степень адекватности их перевода на китайский язык. Как отмечает Е. Ф. Косиченко, «мысль о том, что авторское произведение представляет собой продукт творческой активности автора и одновременно несет отпечаток социокультурных условий его жизни, не является новой, равно как и идея о том, что глубина понимания авторского замысла напрямую зависит от способности читателя учитывать оба фактора в процессе интерпретации. Полагаем, однако, что обращение к роли онимов в художественном тексте является актуальной задачей, нуждающейся в более глубокой проработке именно в условиях антропоцентрического подхода к языку»³.

Имена собственные в повести можно разделить на несколько разрядов по принципу их важности в художественном контексте и способу проявления в них национального своеобразия.

Часть собственных имён лишена, на первый взгляд, важной лингвострановедческой информации. Так, представляя профессору Преображенскому членов нового домоправления калабуховского дома, Швондер называет только фамилии — *Вяземская, Пеструхин, Жаровкин*, не упоминая имен и отчеств, что в целом противоречит правилам общения (представления) в официально-деловой ситуации, поскольку исключает возможность уважительного обращения в наблюдаемой ситуации к малознакомым людям, т. е. Булгаков заранее исключает такую возможность. Однако сами фамилии вполне обычны.

Другую группу составляют имена учёных. Так, например, фигурируют имена И. И. Мечникова и Д. И. Менделеева. Они выполняют функцию репрезентации среды, в которую попал уличный пёс, среды медицинской, интеллектуальной, интеллигентской.

Важную функцию в повести выполняют имена идеологов и деятелей революционного движения. Во-первых, это имена организаторов и основателей Коммунистической партии Германии Розы Люксембург и Клары Цеткин. У Булгакова они выполняют ироническую функцию, поскольку этими именами Швондер — в высоком идеологическом порыве — предлагает назвать двух девочек, мать которых не имеет никакого представления о роли этих людей в революционном движении. Контраст пафоса и невежества создаёт сильный иронический эффект.

Названные имена иностранного происхождения переданы на китайский язык одним из главных способов перевода собственных имён — транскрипцией. При помощи букв алфавита другого языка обычно передаются иноязычные географические названия, имена исторических деятелей и персонажей литературных произведений и т. д. Здесь этот перевод можно считать адекватным, поскольку в китайской переводческой традиции уже имеются устойчивые варианты их перевода.

Аналогичным образом переданы на китайский язык и имена представителей управления калабуховского дома — Пеструхина, Жаровкина, Вяземской и Швондера. Но если первые три имени не вызывают особых ассоциаций в русском языковом сознании и, следовательно, их перевод не принципиален для адресата, то фамилия Швондер представляется более значимой. При отсутствии очевидной внутренней формы оно тем не менее вызывает определенные ассоциации. Эта фамилияозвучна другой «шипящей» фамилии — Шарикова, которым Швондер взялся руководить. По звуанию это имя увязывается со словом *шваль* (*‘Негодная вещь. Негодный, ничтожный человек’*⁴), *швах* — в словаре это поясняется так: 1. *‘Несведущ, очень слаб в каком-л. отношении’*. 2. *‘Плохо, скверно’*). Однако и в этом случае фамилия передана на китайский язык без сохранения каких-либо аллюзий.

Однозначно неудачным, на наш взгляд, представляется перевод с помощью транскрипции фамилии главного героя — Преображенского. Эта фамилия с яркой внутренней формой: *преобразовать* — ‘придать иной образ, вид, совершенно изменить кого-, что-л.’⁵. Преобразовать мир — значит изменять его творчески, улучшать. Преображенский — творец нового человека. Для китайского читателя эта информация не прозвучала.

Наконец, фамилия главного героя — *Шарик, Шариков*. *Шарик* — это кличка дворовой непородистой собаки. В тексте Булгакова обыгрывается его внутренняя форма, шарик — круглый.

«Шарик она назвала его... Какой он, к черту „Шарик“? Шарик — это значит круглый, упитанный, глупый, овсянку жрёт»⁶.

Контраст семантики мотивирующего признака и реального вида и состояния собаки — тощей, измученной борьбой за выживание, и размышления пса по поводу этого несоответствия заставили переводчика дать в китайском тексте комментарий, поясняющий связь фамилии и предмета определенной геометрической формы.

Некоторые названия государственных организаций и учреждений, использованные М. Булгаковым, показывают особенность эпохи, формируют картину Москвы 1920-х гг. и во многом окрашены авторской иронией.

«Негодяй в грязном колпаке — повар в столовой нормального питания служащих центрального совета народного хозяйства...»

Столовая нормального питания служащих Центрального совета народного хозяйства — название одной из основных организаций общественного питания, находящейся в ведении главного государственного управленческого звена страны, включает такие важные слова: «нормального питания». Оно звучит слишком монументально, претенциозно, но соответствует языковой и социальной тенденциям того времени (это непростое название известно даже собаке). Однако оно вступает в конфликт с информацией, поступающей о ней по ходу развития событий: там ужасно кормят, недодают еды по норме, подворовывают у служащих, т. е. у народа, и т. д.

«Что они там вытворяют в Нормальном питании — уму собачьему непостижимо. Ведь они же, мерзавцы, из вонючей солонины щи вариат, а те, бедняги, ничего и не знают. Бегут, жрут, лакают». <...> «Тухлятиной в столовой накормили».

Там вынуждены кормиться только те, у которого нет денег на питание в других местах. *«Прибежит машинисточка, ведь за 4,5 червонца в бар не пойдешь. Ей и на кинематограф не хватает. ... Дрожит, морщится, а лопает...»*

那个帽子邋遢的坏蛋 — 中央经委职工标准营养食堂的炊事员⁷

Центральный совет народного хозяйства передан на китайский язык как **中** — ‘центральный совет по хозяйству’. Слово **中央** может использоваться как существительное и прилагательное и обозначает самый высокий орган политической власти страны и партии. При социализме в Китае используемое в официальном названии слово **中央** может иметь значение ‘(что-то) под управлением коммунистической партии’. Поэтому буквально в переводе звучит: «Столовая нормального питания служащих Центрального совета хозяйства».

Можно говорить об адекватной передаче на китайский язык авторского приема создания иронии, основанной на контрасте, с одной стороны, ожидаемого от такого высокого и ответственного заведения качества еды и, с другой стороны, отвратительного реального качества «нормального

питания», — тем более что в переводе усиливается идеологический компонент семантики — «под руководством Коммунистической партии».

Таким образом, в показанных примерах переводчик всегда прибегает при передаче собственных имен-антропонимов к способу транскрипции, иногда дополняя ее кратким комментарием. Однако читатель перевода далеко не всегда получает нужное представление о функции этих имен в оригинале и авторском намерении, реализуемом при их использовании.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Горбаневский М. В. Ономастика в художественной литературе: Филологические этюды. М.: Изд-во Университета дружбы народов, 1988. 187 с.

² Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международное отношение, 1980. 341 с.

³ Косиченко Е. Ф. Особенности функционирования культурно значимых антропонимов в художественном тексте // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 2. С. 94–103.

⁴ Малый академический словарь русского языка / под ред. А. П. Евгеньевой. Т. 4. М.: Русский язык, 1999. С. 78019.

⁵ Там же. Т. 3. С. 52035.

⁶ Все цитаты приводятся по изданию: Булгаков М. А. Собачье сердце. М.: Профиздат, 2011. 304 с.

⁷ Цитаты на китайском языке приводятся по источнику: 布尔加科夫 狗心 / 浙江 :浙江文艺出版社, 2010. 232 с.

Zhang Di

St. Petersburg State University, Russia

ARTISTIC AND CULTURAL VALUE OF PROPER NAMES IN "HEART OF A DOG" BY MIKHAIL BULGAKOV: ON THE BACKGROUND OF THE CHINESE TRANSLATIONS

The author argues that the names in fiction serve important ideological and artistic functions, they can always show the author's worldview. However, in the translation of a literary texts these functions and the author's intentions sometimes can not be shown. In this article the names in the story "Heart of a Dog" by Mikhail Bulgakov are examined, trying to identify the role of these names, and to examine if their translation into Chinese can play the same role or not.

Keywords: names; translation; Mikhail Bulgakov; translation theory.

Чупрякова Ольга Анатольевна,
Сафонова Светлана Сергеевна

Казанский федеральный университет, Россия

prepodss@mail.ru

СИНОНИМИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКОМ ДИАЛЕКТНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена анализу синонимических рядов глагольной лексики, функционирующей в русском диалектном пространстве. В ней предпринята попытка лингвистического описания явления синонимии в двух формах национального языка — в литературном языке и народных говорах. Авторами проводится исследование синонимических связей глаголов диалектного языка, выявляется семантическая неоднородность глагольного синонимического ряда.

Ключевые слова: диалект, глагол, синоним, синонимический ряд.

Многие диалектные слова, как известно, обладают большой семантической емкостью, вступают в синонимические связи, причем «говоры в силу своей функциональной специфики нормируются только внутренними законами своего развития и обладают, по сравнению с литературным языком, большей свободой выбора средств для выражения различных смысловых, стилистических и эмоциональных оттенков значения»¹.

Интересной, хотя и неоднозначно освещенной, оказывается проблема сравнения явления синонимии в двух формах национального языка — в литературном языке и народных говорах. Одной из немногих работ, где эта проблема заявлена достаточно четко, является книга Г. А. Ракова «Диалектная лексическая синонимия и проблемы идеографии». По наблюдениям автора, «в диалектах значительно большую, чем в литературном языке, группу составляют лексические дублеты, то есть синонимы, совершенно не различающиеся ни оттенками значений, ни стилистическим характером». Это одно из основных отличий синонимии в двух формах национального языка. Другой интересной особенностью диалектной синонимии, как пишет Г. А. Раков, «является большое количество эмоционально-экспрессивных синонимов, поскольку в диалектной системе как бы сосредоточивается максимальный набор средств экспрессивного выражения», что связано с общим повышенным, приподнятым тонусом диалектной речи и приводит к возникновению большого числа синонимических рядов, где кроме нейтральных содержатся и эмоционально-экспрессивные синонимы².

В избранных объектом анализа диалектных системах (русские говоры Республики Башкортостан) выявлено большое количество синонимических рядов. К примеру, синонимичные глаголы *арбузничать* ‘озорничать, хулиганить’ и *армаить* ‘озорничать, хулиганить’ имеют общую сему ‘вести себя определенным образом’, которая реализуется,

например, в таком типовом контексте: *Он много арбузничал, непослушный такой или Нынче ребята вольные пошли, армают, спасу нет / подчеркивается градация силы действия/*. Однако важно отметить, что в структуре данных семем усиливается одна из составляющих их сем «отрицательная характеристика поведения человека»³.

Синонимичные глаголы *балаганить* ‘смешить, шутить’, *балаумить* ‘шутить’, *балить* ‘шутить’⁴ реализуют сему ‘несерьезное поведение’, которая видна из следующего контекста: *Он всегда так балаганит: живот надорвешь, или Веселый был: придет к нам и начинает баламутить, или Весело с ним: он всю дорогу балит.* Из данных примеров видно, что на фоне семы ‘несерьезное поведение’ актуализируется сема ‘способность производить действия, оказывающие влияние на окружающих’.

Следует отметить, что часто на семантику слова как члена синонимического ряда определенное влияние оказывает мотивированность. Вопрос о влиянии этого фактора на семантику слов решается в языкоznании неоднозначно. По мнению Г. А. Ракова, мотивировочный признак, «являясь представителем всех остальных признаков выражаемого содержания и представляя собой признак-фиксатор, в большинстве случаев не выходит за рамки лексического значения. Более того, в иерархии признаков значения он нередко занимает более высокое место». Многочисленные же факты показывают, что в речи диалектоносителей очень часто сталкиваются мотивированные слова со своими структурными и лексическими мотиваторами, и это связано со стремлением носителей языка осмыслить признаки, которые лежат в основе номинации явлений.

Следующий синонимический ряд включает три члена: *бураниТЬ* ‘шуметь, браниться, скандалить’; *грешить* ‘шуметь, браниться, скориться’; *гудеть* ‘шуметь, гулять компанией’⁵. Все компоненты этого ряда реализуют следующую совокупность сем: ‘издавать шум’, ‘громко выражать недовольство’, однако в то же время у синонимов *бураниТЬ* и *грешить* появляется новый компонент значения ‘пребывать в состоянии взаимной вражды, серьезной размолвки’. Вот примеры функционирования указанных синонимов в речи диалектоносителей: *Он всегда так буранит или С одним сколько грехим!* При этом у синонима *гудеть* сема ‘пребывать в состоянии взаимной вражды, серьезной размолвки’ погашается, причем это не просто погашение, а замещение семой ‘развлекаться в компании’: *До утра гудели, потом до вечера спали.* Перед нами случай, когда все компоненты синонимического ряда мотивированы, и эта мотивированность определяет семантику слова, поскольку мотивировочный признак является существенным в семантике данных синонимов.

Следующий синонимический ряд составляют образования *бутырить* ‘ворочить, перебирать, приводить в беспорядок’, *барабать*

‘приводить в беспорядок, перебирать руками’⁶. Вызывает интерес тот факт, что при полном совпадении значений глагол *барабать* называет действие одушевленного существа, тогда как его синоним — неодушевленного, что явствует из следующих речевых конструкций: *Не барабай там: только сложила все или Ветер зимой снег бутырят.*

Встречаются случаи, когда мотивированность слова, хотя и ощущается диалектоносителями, никоим образом не влияет на семантику, и этот факт свидетельствует о том, что мотивационный признак оказывается несущественным в данный период развития языка. Примером тому служит следующий синонимический ряд, состоящий из двух синонимов: *накрыть ‘появиться неожиданно’* и *наглянуть ‘неожиданно прийти, приехать’⁷.* Его компоненты отмечены в следующих контекстах: *Наглянулся в гости брат из Москвы и Накрыли сюда белые-то.* Второй пример употребления касается только синонима *накрыть*, так как в его семантике присутствует элемент интенсивности и оценочности действия.

Синонимический ряд с доминантой ‘*работать*’ представлен синонимами *барствовать* ‘*работать не чрезмерно, с отдыхом*’, *варганить* ‘*работать, делать что-либо быстро*’, *ломать* ‘*много, тяжело работать*’⁸. Все синонимы данного ряда реализуют сему ‘*заниматься чем-либо, применяя свой труд*’, и в то же время некоторые элементы значения в структуре данных синонимов актуализируются только в определенной речевой ситуации, например, синоним *барствовать* отличается дополнительным элементом значения (далее — ДЭЗ) ‘*немного работать*’, синоним *варганить* — ДЭЗ ‘*быстро*’, синоним *ломать* — ДЭЗ ‘*много, тяжело*’, что явствует из речи диалектоносителей: *Бабы сейчас барствуют, разве как прежде — от зари до зари!?*, или *Что ты тут сварганила?*, или *Ломай, а спасибо не скажут.*

Как отмечалось выше, кроме различий в передаче понятийного содержания синонимы могут отличаться один от другого и особенностями передачи перцептивного содержания (экспрессии) и эмоционального содержания (эмоциональной окраски). Таковы, например, синонимы ряда с доминантой ‘*упасть*’: *ахнуться ‘упасть’, боткнуться ‘упасть, ударишись’, навернуться ‘упасть’*. Все компоненты данного ряда реализуют сему ‘*опуститься, свалиться на землю, книзу*’: *Пойдем ахнемся в холодок, жарища-то какая!* или *Ох, и навернулся я!* Однако на фоне общей семы у синонима *боткнуться* актуализируется сема ‘*удариться при падении*’, что можно увидеть из примера: *Восетта так сильно боткнулась!*⁹ С точки зрения мотивированности интересен глагол *ахнуться*, который характеризуется мотивационно обусловленным признаком — выражение человеком эмоций при падении, то есть перед нами случай, когда в основу номинации положен существенный признак.

Регулярно представлены в исследуемом материале и фрагменты речи, в которых синонимы употребляются в функции уточнения. Во мно-

гих случаях синоним с более конкретной семантикой употребляется после синонима с обобщенным значением. Кроме того, в уточнительных контекстах могут функционировать не только чисто семантические синонимы, но и синонимы с дополнительной эмоциональной окраской, экспрессией, например, синонимы ряда *замустить* ‘лишить покоя, взволновать’ и *замутузить* ‘утомить, не давать покоя, надоедать с чем-либо’. Вот примеры такого функционирования указанных образований в речи диалектносителей: *Всадники надоедают, замустили деревню или Опять с ним бороться зачнут, играть, замутузил его совсем¹⁰*. Оба члена данного ряда реализуют сему ‘воздействие на кого-либо с целью лишения покоя’.

Следующий синонимический ряд представлен синонимами — дублетами: *наватолить* ‘наговорить очень много; наболтать чепухи, лишнее’, *набренчать* ‘наговорить очень много; наболтать чепухи, лишнее’, *налепать* ‘наговорить очень много; наболтать чепухи, лишнее’, *нахабарить* ‘наболтать лишнего’, *наболтушишь* ‘наговорить лишнего, чего не следовало бы говорить’¹¹. Все компоненты ряда реализуют совокупность сем: ‘говоря, произнести, сообщить много чего’, ‘говорить лишнее, чего не следует’. Однако следует отметить, что в семантике всех синонимов присутствует также элемент оценки: действия, названные данными синонимами, воспринимаются обществом как негативные. Вот некоторые примеры функционирования этих слов в речи диалектносителей: *Она наватолила, а другая баба сердится, с короб наватолила. Ну чего наболтушила, не верь ты ей! Хватит тебе, уж много набренчал. Сколь налепал, в угол не воткнешь! Не знай что налепал, а баба осердилась. Идите к ней, она вам нахабарит, каждый раз по столь нахабаривает*.

Синонимы ряда *барабаться, барабошиться* имеют общее значение ‘царапаться в дверь (о кошке), грызть пол (о мыши)’. Оба компонента данного ряда реализуют сему ‘царапать, скрестись, ища доступа куда-либо’, что явствует из конструкций: *Сквозь сон слышу: барабается кошка. Эти мыши в подполье барабошатся, надо скорее кошку пустить туда*¹².

В башкирских говорах зафиксированы синонимы ряда *биться ‘жить в нужде’, бедноваться ‘живь в бедности’*, которые реализуют общую сему ‘нуждаться’, что явствует из речи носителей диалекта: *Молодые-то теперь не беднуются — всего вдоволь. Одна бьется, изувечилась в колхозе-то, а сейчас и не вспомнят, не то чтобы помочь*¹³.

Анализ семантической структуры синонимов в процессе функционирования в речи носителей говора подтверждает мысль о соотносительном характере семантики словарных единиц языка; очень часто наблюдается, в частности, явление погашения сем, обогащение структуры семемы вследствие появления новых сем, полная перестройка семенного состава семемы, ведущая к переходу к новой семеме.

Исследование синонимических связей диалектных глагольных лексем позволило сделать вывод о том, что, во-первых, в синонимические отношения активно вступают диалектные слова; во-вторых, в составе синонимических рядов компоненты могут вовсе не иметь различий в семантике, могут отличаться наличием-отсутствием ДЭЗ (а при наличии — разными ДЭЗ) при общности интегрального элемента значения, могут выражать различную степень проявления того или иного признака, интенсивность действия, могут сочетать указанные градации с оценкой говорящего и, наконец, могут просто отличаться наличием-отсутствием оценочного момента.

Таким образом, семантическая неоднородность синонимов детерминируется несовпадением их смыслового объема, различием круга сочетаемости и рядом других причин, которые в целом и обусловливают сложную, устойчивую и одновременно изменчивую жизнь синонимического ряда. И только такой ряд, представляющий собой сложное единство, где объединены общностью понятия синонимы различного семантического характера, находящиеся на различных временных плоскостях, позволяет описывать соотносимое понятие во всем разнообразии его реальных оттенков.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Касаткин Л. Л. Русские диалекты и языковая политика // Русская речь. М.: Наука, 1993. № 2. С. 82–90.

² Раков Г. А. Диалектная лексическая синонимия и проблемы идеографии // Семасиологический и ономасиологический анализ системных отношений в лексике. Томск: Изд-во Томского университета, 1988. 272 с.

³ Словарь русских говоров Башкирии: В 4 т. / под ред. проф. З. П. Здобновой. Уфа: Гилем, 1997–2003. С. 18.

⁴ Там же. С. 29–30.

⁵ Там же. С. 58, 96, 100.

⁶ Там же. С. 31.

⁷ Там же. С. 87, 92.

⁸ Там же. С. 33, 63–64.

⁹ Там же. С. 24, 51, 85

¹⁰ Там же. С. 143.

¹¹ Там же. С. 84–93.

¹² Там же. С. 32.

¹³ Там же. С. 37.

Chupryakova O. A., Safonova S. S.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

SYNONYMY OF VERBS IN RUSSIAN DIALECT SPACE

The article analyses synonymous series of verbs, functioning in the dialect space. It seeks to describe the phenomenon of linguistic synonymy in two forms of national language — in the literary language and national dialects. The authors carry out the research of synonymy relations between dialect verbal lexemes and determine the semantic heterogeneity of the synonymous row.

Keywords: dialect verb; synonym; synonymous number.

Шакlein Виктор Михайлович

Российский университет дружбы народов, Россия

vmshaklein@bk.ru

ГОРИЗОНТЫ ГЕОЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

В статье говорится о перспективах развития лингвокультурологии, переход к которой был связан, с одной стороны, со стратегическим исчерпанием грамматики как области исследования языка, а с другой — со стремлением выйти за рамки грамматики и через язык познать глубинные закономерности жизни народов. Автор приходит к выводу, что определение механизмов взаимодействия языка и культуры во всей их полноте возможно лишь тогда, когда материал исследования рассматривается с геолингвокультурологической точки зрения.

Ключевые слова: лингвокультурология, геолингвокультурология, язык и культура, национальная лингвокультура.

Постепенный переход лингвистики от собственно традиционной лингвистики к лингвокультурологии был обусловлен двумя факторами. Первый из них заключается в стратегическом, почти полном исчерпании грамматики как области исследования языка. Второй — в стремлении выйти за рамки той же грамматики и через язык познать глубинные закономерности жизни народов.

Анализ методологических основ механизмов взаимодействия языка и культуры показывает, что далеко не все эти механизмы универсальны. Каждый из них проявляет себя по-своему в конкретном тексте и находится в непосредственной зависимости от таланта и творческой манеры автора. Общее в механизмах взаимодействия языка и культуры проявляется в уникальном, и это не есть противоречие лингвокультурологии, к такому выводу приводит не только теоретический анализ, но и сам материал исследования.

Предпринимаемые же попытки найти универсальные механизмы взаимодействия языка и культуры на материале национальных языков и культур как целостностей практически без исключения заводили исследователей в тупик. В данном случае, на наш взгляд, допускалась существенная методологическая ошибка, суть которой сводится к стремлению познать глобальные закономерности при почти полном незнании закономерностей локальных.

Сказанное, однако, не означает, что механизмы взаимодействия языка и культуры как целостности, составляющей духовный базис народа, непознаваемы в принципе. Наверняка такие механизмы существуют. Однако искать их следует, на наш взгляд, в материале текстов, подобранных (говоря языком математики) как неслучайный ряд, учитывающий массу особенностей:

- включаемость текста в стадиальную типологию национальной культуры,
- типичность текста для своего времени,

- эволюцию взглядов на данный текст,
- отношение автора к социальной стратификации,
- уровень таланта авторов и т. п.

Анализ взаимодействия языка и культуры как целостности выведет исследователей на сравнительные аспекты в данном анализе, т. е. на сравнение одного лингвокультурного целого с другим. Например, может возникнуть необходимость сравнения русского лингвокультурного целого с французским лингвокультурным целым или лингвокультурных целых русской и европейской цивилизаций.

В данном случае исследователь выходит на следующий логический этап развития лингвокультурологии — геолингвокультурологию, предполагающую разработку методов углубленного сопоставительного анализа цивилизационных аспектов и целого лингвокультур различных, территориально очерченных регионов мира. Определение перспектив и возможностей геолингвокультурологии и является основной целью настоящей статьи.

Однако здесь сразу возникает проблема именно лингвокультурологического характера, а именно: цивилизация — это по большей части понятие культурологическое, а не лингвистическое. Так, носителей финно-угорских языков практически невозможно отнести к какой-то одной цивилизации. Финны представляют европейскую цивилизацию, или протестантскую североевропейскую субцивилизацию¹. Коми и пермяки — евразийскую цивилизацию, или русско-православную субцивилизацию². Ханты и манси, судя по основам их фольклора, религии и жизненным приоритетам, — восточную цивилизацию, или сибирскую субцивилизацию³. Иными словами, близость языков не всегда сопутствует близости культур. Но этот вывод не совсем верен и даже поверхностен. И вот здесь начинается собственно геолингвокультурология.

Финны, коми, пермяки, ханты и манси отличаются не только близостью языков, но и практической идентичностью традиционных культур. Их традиционные ремесла, декор народного костюма и жилища, древнейшие пласты фольклора (эпическая модель мира, погребальная обрядность, система тотемов и пр.) составляют единый культурный комплекс древних финно-угров.

Вполне естественно, что, расселившись на огромной территории севера Евразийского континента, финноугорские племена подверглись в разных регионах неоднородному цивилизационному (европейскому, русскому и азиатскому) влиянию. Так сложились своеобразные финская, коми-пермяцкая и ханты-мансийская лингвокультуры, с одной стороны, цивилизационно близкие, а с другой — разнородные.

И здесь возникает первый геолингвокультурологический вопрос: возможна ли полная замена одним народом цивилизационной принадлежности?

На этот вопрос можно было бы ответить утвердительно, если бы финны, считающие себя европейцами и воспринимаемые другими народами как европейцы, не хранили бы память о своей совсем не европейской, древней цивилизационной идентичности. Так, финские исследователи пишут о былой мощной и многочисленной финно-угорской цивилизации и некогда единой финно-угорской лингвокультуре, в основе которой лежали единый язык, единая многоступенчатая модель мира, единая обрядность, единый языческий пантеон и единый тотем — северный олень⁴.

Вообще в современной науке лексический конструктив «гео-» весьма популярен и происходит от слова «география». Часто его, к месту и не к месту, добавляют к названиям традиционных наук. Так, можно наблюдать рождение терминов «геополитика», «геостратегия», «геофизика» и под. Казалось бы, зачем приставлять этот конструктив к термину «лингвокультурология»? Смысл здесь состоит в том, что в современном мире, отличающемся не только процессами движения по пути господства международного права, но и фактами межцивилизационного противостояния, на многие вопросы может ответить именно геолингвокультурология с ее потенциально богатым аппаратом исследования.

Это вопросы, касающиеся и проблематики лингвокультурного родства народов и цивилизаций, и оснований межцивилизационного диалога, и миграционной политики, и анализа межкультурных и межцивилизационных конфликтов, и многие другие.

Основная проблема геолингвокультурологии заключается во взгляде на мир как на единое и вместе с тем дискретное целое, каждая часть которого не является ни чуждой, ни лишней в отношении этого целого. Любая лингвокультура, существующая ныне, обусловлена долгим историческим развитием и представляет собой общую для представителей всех цивилизаций ценность.

Другая проблема геолингвокультурологии состоит в анализе и оценке процессов современной лингвокультурной глобализации. Так, мир находится на пороге системных перемен хозяйственного, культурного и языкового характера. Еще в 1968 году З. Бжезинский писал: «Наша эпоха является не просто революционной эпохой: мы вошли в фазу новой метаморфозы всей человеческой истории. Мир стоит на пороге трансформации, которая по своим историческим и человеческим последствиям будет более драматичной, чем та, что была вызвана французской или большевистской революциями... В 2000 году признают, что Робеспьер и Ленин были мягкими реформаторами»⁵.

Действительно, с точки зрения мировой лингвокультуры как целого человечество движется по пути унификации и языка, и всего того, что входит в составляющие культуры. Современные города и страны становятся похожими друг на друга, люди носят одинаковую одежду, едят одинаковые блюда, ездят на одинаковых автомобилях, мыслят одними

и теми же политическими категориями. Иными словами, постепенно вырабатывается некий общий для всех людей стандарт жизни, языка и культуры. Представители многих стран с радостью отказываются от национальных традиций в пользу принятия западного образа жизни, считающегося образцом комфорта и благополучия. Процесс этот, разумеется, далеко не завершен, но он запущен и набирает обороты.

При этом мы не являемся противниками глобализации как объективного процесса. Мы лишь выступаем за то, что он должен проходить под неким контролем со стороны здравого смысла. Последний в свою очередь напоминает, что человечество — это лишь часть живого мира, подчиняющегося основополагающим законам. А законы эти говорят о том, что «утрата межвидового разнообразия является первым признаком вымирания»⁶.

Возможно, сохранение лингвокультурного разнообразия Земли является иллюзией. Фактическая победа западной цивилизации во главе с англосаксами сделает свое дело. При этом даже в глобальном мире каждый человек должен помнить о своих языковых и культурных корнях хотя бы для того, чтобы оглянуться назад и наметить новые векторы развития. Для этого тоже нужна геолингвокультурология.

Каковы же могут быть методы исследования геолингвокультурологии — этого нового, заявленного нами направления в современной лингвистике и лингвокультурологии?

Если рассматривать лингвокультурное целое как вербализованную систему мировоззрения народа, а язык — как систему знаков, которая отражает внеязыковую культурную действительность, переработанную сознанием человека сообразно национальному или цивилизационному менталитету, то сопоставительный анализ лингвокультурного целого в разных языках и культурах прежде всего ставит целью выявление типологии способов осмысления мира группами народов и отражение выявленных закономерностей языковыми единицами разных уровней.

Как отмечали Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, «национальное своеобразие вербализации внеязыковой действительности, или национально-культурная семантика, присущее абсолютно всем единицам языка, но более яркое воплощение оно находит в строевых единицах — словах и фразеологических оборотах»⁷. Действительно, лексический уровень любого языка наиболее наглядно отражает то, что в культурном пласте любой цивилизации представляется наиболее важным, определяющим менталитет народов. В нашей классификации ментально значимой лексики такие единицы языка названы лингвокультурными универсалиями.

На первый взгляд самым простым для сопоставительного исследования лингвокультур разных цивилизаций является сравнение лексических систем разных языков как онтологического основания языковых

картин мира групп народов на уровне структурно-системной организации и на семантическом уровне этих картин мира.

Изучение культурно маркированной лексики, лексических лакун, способов тематической организации лексического состава языков, анализ внутренней формы слов и устойчивых сочетаний слов представляет собой первый и, видимо, более простой этап выявления сходства и различия процесса номинации реалий объективного мира различными группами народов. Можно сказать, что изучение лексики в этом отношении имеет давние традиции в языкоznании⁸.

Более глубокий анализ культурно значимых лексических единиц (лингвокультурных универсалий) связан с определением путей их семантического развития в связи с потребностями той или иной цивилизации в отражении собственной культурной специфики.

Как отмечал В. Скаличка, «поскольку все языки обладают достаточной полнотой выразительных средств и выражают один и тот же внеязыковой мир, различия между языками следует искать в различных *способах выражения внешнего мира*»⁹.

Эти различные способы выражения внешнего мира посредством языка обусловливают развитие многочисленных языковых процессов и явлений внутри цивилизации. Известны такие семантические процессы в лексическом фонде языка, как развитие многозначности, омонимии, особенности переносов значения, участие экстралингвистических факторов в формировании семантики слова, образование синонимических, антонимических рядов и семантических полей и т. д. Все это процессы, отражающие единую для цивилизации когнитивную базу. Для развития значений слова такой базой выступает универсальный семантический континуум цивилизации как сила, организующая содержательную сторону всех языков региона мира. Немаловажную роль в определении цивилизационного мировидения играет внутренняя форма слова, отражающая, как известно, особенности осмысления реалий мира.

Например, разные основания для номинации одного и того же объекта материального мира получают закрепление в разных языках — русское слово *кузнецик* отражает восприятие насекомого по звуковому признаку (кузница — типичный атрибут русской деревни), английское слово закрепило в языке характеристику способа его передвижения и места обитания — *grasshopper* (букв. ‘прыгающий в траве’).

Сопоставительный анализ фразеологии языков разных цивилизаций ставит уже более сложную цель — прежде всего выявление специфики процессов фразообразования и определение круга универсальных фразеологических образов, отражающих особенности цивилизационного мировидения.

«Одним из наиболее эффективных приемов сопоставительного анализа фразеологических систем различных языков, — пишет Д. О. Добро-

вольский, — является сегодня, по мнению большинства ведущих фразеологов, фразеобразовательное моделирование»¹⁰.

Основой для формирования универсальных цивилизационных моделей во фразеологии выступает в первую очередь грамматический строй языка, отражающий логику осмыслиения объективного мира. Например, в русском и во многих других языках евразийской цивилизации фразеологизмы по грамматической структуре — это предложения и разные типы сочинительных и подчинительных словосочетаний, реже — словоформы (например, рус. *меж двух огней*; укр. *між двох вогнів*; казахск. *дъяволом және терең теніз арасындағы*).

Как видно из приведенного примера, типы связи слов во фразеологических сочетаниях могут различаться, особенно в разноструктурных языках одного цивилизационного круга. И чем ближе генетическое родство языков, тем больше сходства в строении и грамматических типах связи между словами.

Изучение же универсальных фразеологических образов связано непосредственно с компонентным составом устойчивых единиц. Выступая строительным материалом фразеологизмов в структурном отношении, лексемы (часто — лингвокультурные универсалии) определяют — прямо или опосредованно — его семантику. В составе устойчивых оборотов может использоваться концептуально маркированная и немаркированная лексика. Фразеологический образ всегда, по нашему мнению, связан со словом как компонентом фразеологизма. Например, рус. *где был — там и наследил*; укр. *де був — там і наслідів*; казахск. *бар және мұра — бұл болды, онда*.

Отметим, что в составе приведенных выше фразеологизмов нет выраженных лингвокультурных универсалий, но они между тем имеют ярко выраженную цивилизационную специфику. Ю. А. Сорокин пишет: «Значение слова само по себе не есть «вместилище знаний», а лишь форма презентации актуального удержания знания в индивидуальном сознании»¹¹.

Сопоставительный анализ грамматического строя языков, входящих в разные цивилизационные континуумы, связан с описанием способов вербализации различных универсалий, понятий и категорий, лежащих в основе цивилизационных онтологических и гносеологических процессов.

Цивилизационная окрашенность универсальных категорий в конкретных языках не в последнюю очередь связана с национальным ментальитетом народов, входящих в эту цивилизацию. Именно этим, видимо, обусловлено формирование какой-либо категории в одних языках, представляющих одну цивилизацию, и ее отсутствие в других языках, представляющих другую цивилизацию.

Осмыслиение определенных отношений между реалиями мира в той или иной цивилизации не всегда поднимается до их категоризации. Не-

смотря на то что мир и мышление человека универсальны, категоризации подвергаются только актуальные для народов определенного региона мира и отражающие их конкретное бытие отношения, социальные и ценностные для их социумов нормы.

Понимание внеязыковой действительности с точки зрения различных онтологических оснований может также закреплять грамматическая категория, а потому она получает разное содержание в языках разных цивилизаций. Например, формирование лексико-грамматической категории одушевленности-неодушевленности наблюдается в языках всех цивилизаций. Но в восточнославянских языках ее логическим основанием является противопоставление «живое существо — неживой предмет», а в языках Передней и Центральной Азии — «человек — не человек». Поэтому в русском языке к одушевленным существительным относятся слова, обозначающие человека, животных и птиц, а, например, в турецком или фарси — слова, обозначающие только человека. Вопрос «кто?» в последнем случае может быть задан лишь к существительным, называющим людей.

Но не все так однозначно. Языковой материал всегда оказывается сложнее любых научных моделей. Так, можно наблюдать межцивилизационные наложения в грамматике, обусловленные родством языков, а значит, и былым цивилизационным родством. Например, во всех тюркских языках отсутствует категория рода, что, вероятно, связано с семейным укладом традиционного языческого, а затем и мусульманского общества. Социально активная роль мужчины и пассивная роль женщины не только обусловила особенности категоризации относительно гендера, но и закрепила в языковом сознании представителей тюркских народов приоритет использования формы мужского рода в речевой деятельности на русском языке. Причем такой выбор зачастую наблюдается в русской речи и представителей других народов с явной маскулинной психологией, например грузин. В грузинском языке, ныне входящем в евразийскую лингвокультурную общность, также отсутствует категория рода.

Нет сомнений, что возможное развитие геолингвокультурологии как направления в лингвокультурологии поставит множество других проблем и выявит новые закономерности формирования и взаимодействия языков и культур народов, принадлежащих к той или иной цивилизации.

На сегодняшний день ясно лишь то, что определение механизмов взаимодействия языка и культуры во всей их полноте возможно лишь тогда, когда материал исследования рассматривается именно с геолингвокультурологической точки зрения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Grünthal R. Livvista liiviin. Itamerensuomalaiset etnonyymit // Castrenianumin toimitteita, 51. Helsinki, 1997.

² Šuvcāne V., Ernštreite I. Latviešu-lībiešu-angļu sarunvārdnīca. Tallinn, 1999.

³ Успенская С. С. Хантыйские сказители как хранители фольклорной традиции // Проблемы историко-культурного развития древних и традиционных обществ Западной Сибири и сопредельных территорий. Томск, 2005.

⁴ Голованов А. В. Финно-угорское языкознание: Вопросы происхождения и развития финно-угорских языков. М.: Наука, 1974.

⁵ Цит. по: <http://www.pravoslavie.ru/analit/global>

⁶ Лебедева Н. В., Дроздов Н. Н., Криволуцкий Д. А. Биоразнообразие и методы его оценки. М.: МГУ, 1999. С. 12.

⁷ Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов // Словари и лингвострановедение. М., 1982. С. 89.

⁸ Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1973; Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка. М.: Наука, 1968; Морковкин В. В. Опыт идеографического описания лексики (анализ слов со значением времени в русском языке). М.: Изд. Моск. ун-та, 1977.

⁹ Скаличка В. О сопоставительном методе // Новое в зарубежной лингвистике. Контрактивная лингвистика. Вып. 25. М., 1989. С. 29.

¹⁰ Добровольский Д. О., Малыгин В. Т., Коканина Л. Б. Сопоставительная фразеология (на материале германских языков). Владимир, 1990. С. 5.

¹¹ Сорокин Ю. А. Этнопсихолингвистика. М., 1998. С. 27.

Shaklein V. M.

Peoples' Friendship University of Russia

THE FUTURE OF GEOLINGUOCULTUROLOGY

The article points out the perspectives of cultural linguistics, which has arisen out of grammar exhausting as an object of studies, and out of aspirations to comprehend national life laws through language. The author concludes that the mechanisms of connection between language and culture can be fully depicted only when the material is studied from geolinguoculturological point of view.

Keywords: cultural linguistics; geolinguoculturology; language and culture; national linguistic culture.

Шарапдин Анатолий Леонидович

Тамбовский государственный университет
им. Г. Р. Державина, Россия

sharandin@list.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИОННАЯ СЕМАНТИКА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО)

Интерпретация наряду с отражением мира в языке рассматривается как фундаментальный процесс познания и включается в когнитивную деятельность человека. По своей природе интерпретация имеет антропоцентрический характер, а интерпретационная функция языка является одной из основных его функций. Результаты интерпретации мира находят свою презентацию в семантике слова, представленной, в частности, грамматикой и коннотацией. Отсутствие системного изучения интерпретации в вузе и школе не позволяет сформировать знания о коммуникативной ее значимости как важнейшей характеристики познания мира.

Ключевые слова: познание, интерпретация, отражение, семантика, грамматика, коннотация.

В настоящее время все более очевидным становится тот факт, что «познавательный процесс не исчерпывается отражательными процедурами, и сам результат — знание как образ познаваемого — часто достигается другими по природе средствами или в тесном взаимодействии с ними»¹. Поэтому возникло стремление исследователей учитывать, в частности, единство отражательного и интерпретирующего моментов. «Признание фундаментальности интерпретативной деятельности субъекта понимающего, интерпретирующего, познающего — одна из основных черт новой парадигмы познания» — экзистенциально-антропологической². Это вполне закономерно и естественно коррелирует с обращением к языку в аспекте произошедшей смены лингвистических научных парадигм — системоцентрической на антропоцентрическую. В связи с этим логично включение интерпретационной функции, имеющей антропоцентрическую природу, в число основных функций языка, наряду с коммуникативной и когнитивной³. В данном случае для человека важно не только отразить мир в понятиях и образах, но и осмыслить уже познанный семиотическим (знаковым) способом мир с других позиций — путем *интерпретации*, предполагающей определенное чувство-отношение человека к отражению внешнего мира с позиций его внутреннего мира, в частности, посредством оценок и эмоций.

Таким образом, мир предстает в двух ипостасях познания — как отраженный системоцентрический мир, в основе которого рационально-рассудочный (логический) способ его осознания, и как экзистенциально-антропологический мир, предполагающий в осознании его бытия и восприятия значительную роль *интерпретации*. Язык же обеспечивает

коммуникативную востребованность процессов и результатов отражения и интерпретации. Наиболее полно эти результаты в их единстве и целостности представлены в такой языковой единице, как слово, в концептуальной структуре которого вполне логично с этих позиций выделение отражательной семантики и интерпретационной семантики. *Отражательная семантика* — это первичные знания о предметах и явлениях действительности, полученные логико-рассудочным способом, который позволяет сформировать предметно-понятийное содержание о мире и отразить его в слове в качестве лексического значения, т. е. знакового содержания слова. Эти исходные знания сформировались у человека в результате концептуализации / категоризации действительности и представляют собой ментальный лексикон человека. *Интерпретационная семантика* — это антропоцентрически ориентированное содержание, представленное модусной метарепрезентацией, которая понимается как «субъективно-оценочный способ языковой интерпретации и вторичной репрезентации знаний»⁴.

Интерпретационная семантика находит свое выражение в различных языковых средствах на разных уровнях языковой системы. В рамках настоящей статьи мы обращаем внимание на факты интерпретационной деятельности человека в сфере грамматики и коннотации, традиционно рассматриваемой в рамках лексикологии.

Особый интерес в аспекте интерпретационной семантики вызывает языковое сознание, связанное с выражением *одушевленности / неодушевленности* существительных, распределение которых осуществляется лексико-грамматическим способом на основе отношения к компонентам падежной парадигмы во множественном числе. Так, например, существительные *мертвец, покойник, труп* с точки зрения отражательной функции слова обозначают умерших субъектов, т. е. обозначают неживую субстанцию, но в языковом сознании носителей русского языка слова *мертвец* и *покойник* интерпретируются как одушевленные, тогда как *труп* осознается как неодушевленный предмет. Такое представление живого и неживого связано с грамматическим средством их выражения: *мертвец* и *покойник* обнаруживаются во множественном числе синкетизм форм Род. и Вин. падежей, а *труп* — синкетизм Имен. и Вин. падежей. Казалось бы, что в данном случае мы имеем дело с алогичностью русского сознания, с лингвистическим казусом. Но на самом деле мы обнаруживаем глубинные основы обыденного русского языкового сознания, которые отражают религиозные, ритуальные и нравственные представления русского народа. Обращение к этим фактам в изучении русского языка позволит осознать, что «язык мыслит своими формами»⁵.

Показательным для осмыслиения интерпретационной функции языка является, на наш взгляд, материал о *собирательных существительных*. Традиционно они рассматриваются большинством лингвистов как особый лексико-грамматический разряд существительного как части речи. Рассмотрение собирательных существительных как самостоятель-

ных субстантивных лексем представлено в школьном и вузовском изучении русского языка.

Не вдаваясь в спор о языковом статусе данных образований, отметим, что в наших работах мы видим в собирательных образованиях существительного *особую форму*⁶, статус которой определяется частным значением формы единственного числа — *значением нерасчлененности*, представляющим собой репрезентацию концепта СОБИРАТЕЛЬНОСТЬ. На наш взгляд, зона этого концепта в большей степени сориентирована на языковое сознание, связанное с подведением под данный концепт особой языковой формы, сформированной на базе интерпретации множества как явления действительности, которое выражено грамматическими формами числа существительного. Будучи в основе своей денотативно-понятийной, категория числа отражает количество как внешнюю сторону восприятия действительности, когда количественные различия, представленные оппозицией единственного и множественного числа, находят отражение в объективной действительности и связываются с противопоставлением, соответственно, «один» и «больше чем один».

Но субстанция могла быть интерпретирована также и с точки зрения ее восприятия как *гомогенной* или *гетерогенной*, что представляет собой уже несколько иной аспект осознания и восприятия субстанции. Различное концептуальное содержание количественности обнаруживает когнитивную специфику ее восприятия и языкового представления в семантической структуре слова. Значения собирательности и исчисляемости (счетности) включены в семантическую структуру слова на правах функциональной разнородности. Морфемно (суффиксально) выраженное значение собирательности входит в семантическую структуру слова как ее факультативный компонент, тогда как основным средством выражения счетной количественности являются флексии, которые оказываются обязательными элементами семантической структуры слова.

Рассмотрение интерпретационной семантики собирательности как концептуального содержания особой формы существительного позволяет обратить внимание на тот факт, что, во-первых, в тексте собирательные формы часто синонимичны формам единственного или множественного числа с контекстным собирательным значением. Как и словоформы числа, собирательные формы объективируют концепты действительности, но их объективация вторичная, результат отражения в сознании человека той первичной объективации, которая осуществлена знаковым (лексическим) способом.

Во-вторых, статус собирательных образований как особых форм существительного позволяет исключить их из классификации по одушевленности — неодушевленности, поскольку понятие одушевленности — неодушевленности оказывается присущим не им, а той лексеме, собирательной формой которой они являются. Например: *листва* — собирательная фор-

ма неодушевленного существительного *лист*; *студенчество* — собирательная форма одушевленного существительного *студент*.

Особый интерес в плане выявления и описания интерпретационной семантики вызывает **коннотация**, представленная в семантической структуре слова как факультативный компонент, выраженный морфемным способом. Проблема коннотации относится к наиболее обсуждаемым в современной лингвистике проблемам в свете приоритетной научной парадигмы — антропоцентрической. Это не случайно, поскольку коннотация наиболее ярко демонстрирует антропоцентрический характер слова как языкового знака, находя отражение в его семантической структуре. Дело в том, что язык, будучи естественной и универсальной знаковой коммуникативной системой человека, оказывается не только «объективным» фиксатором своих отражательных способностей, но и принимает активное участие в *отношении* к отражаемой действительности, выражая это в эмоциях, оценках и образной мотивировке, а также в выборе стиля общения.

В научной литературе нет однозначного мнения исследователей о характере и языковом статусе словесных образований с коннотативным значением⁷. Несомненно одно: коннотация связана прежде всего с эмоционально-оценочной сферой речемыслительной деятельности человека. Эмоционально-оценочные знания являются своего рода ядром или прототипом коннотации.

Что же касается знаний, связанных с выражением образности, интенсивности, стилистических значений, то одни лингвисты включают их в состав коннотации, а другие исключают их из состава коннотации. Не вдаваясь в детальный анализ этих споров, отметим, что в нашем понимании из *состава коннотации* исключается стилистическая информация, поскольку она определяется не столько сферой «чувство-отношение», сколько сферами общения. Факультативные компоненты, имеющие коннотативное значение и стилистическое значение, включаются в расширенную семантическую структуру слова, создавая тем самым его соответствующую окраску — коннотативную и / или стилистическую (ср. *глаза* — *глазки, глазищи, глазенки* или *тетрадь* — *тетрадка*).

В школьной же практике, по существу, игнорируется изучение коннотативной семантики, поскольку значения, например, эмотивности (*брат* — *братик*) или оценочности (*учитель* — *учителяшка*) включаются в состав собственно лексического значения, хотя, строго говоря, такое включение оказывается несоответствующим школьному (да и вузовскому) пониманию лексического значения как называния новых предметов и явлений действительности. В случае с коннотацией мы не имеем такого рода называний (обозначений). В отношениях типа *брат* — *братик, братишка* не происходит перевода предметно-понятийного содержания (лексического значения) в новое обозначение, т. е. не наблюдается собственно словообразования (мутационного, связанного с образованием

нового понятия), а наблюдается модификация исходного предметно-понятийного содержания с учетом его восприятия и интерпретации в эмоциональном (уменьшительно-ласкательном) значении. Поэтому не случайно в школьной практике такого рода образования часто называли уменьшительно-ласкательными *формами*.

Таким образом, коннотация, окрашивая «объективную» сторону отражаемого мира субъективностью, позволяет увидеть значимость интерпретации объективно-субъективных отношений и их представление в семантической структуре слова. Человек создает коннотативные образования специально, с определенной коммуникативной (социальной) целью и включает их в состав расчлененных типов высказываний на правах членов предложения.

На наш взгляд, отсутствие системного изучения коннотации в школьной практике (об этом свидетельствуют материалы школьных учебников и программы школьного изучения лексикологии) представляется неоправданным, особенно учитывая переход в научном изучении языка на антропоцентрический подход. В этом случае не актуализируются знания о коммуникативной значимости субъективного восприятия объективного мира, включая и человека как неотъемлемую часть этого мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Микешина Л. А. Философия познания: Проблемы эпистемологии гуманистического знания. М., 2008. URL: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/lamphpozn> (дата обращения 24.03.2016).

² Там же.

³ Болдырев Н. Н. Антропоцентрическая сущность языка в его функциях, единицах и категориях // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 1. С. 5.

⁴ Болдырев Н. Н. Оценочная метарепрезентация: проблемы изучения и описания // Когнитивные исследования языка, 2009. Вып. V. С. 47.

⁵ Аксаков К.С. О русских глаголах // ПСС. Т. 2. Ч. 1. М., 1875. С. 530.

⁶ Шарандин А. Л. Собирательные формы русского существительного как отражение интерпретационной функции языка // Русский язык в поликультурном мире: IX Международная научно-практическая конференция (8–11 июня 2015 г.) / отв. ред. Е. Я. Титаренко: Сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 1. Симферополь: Антика, 2015. С. 19–26.

⁷ Шарандин А. Л. Курс лекций по лексической грамматике русского языка. Морфология. Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2001. 313 с.

Sharandin A. L.

Derzhavin Tambov State University, Russia

INTERPRETATIVE SEMANTICS AS AN OBJECT OF STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE: ON THE MATERIAL OF NOUN

The author argues that interpretation together with reflection of the world in language must be regarded as a fundamental process of cognition and is included to the humans' cognitive activity. Interpretation has an anthropocentric nature and an interpretative function is one of the main functions of language. Results of interpretation find their representation in word semantics, which is presented in particular in grammar and connotation. Lack of systematic study of interpretation in higher educational institutes and at schools doesn't allow to form knowledge about its communicative importance as a significant feature of the world cognition.

Keywords: cognition; interpretation; reflection; semantics; grammar; connotation.

**Шатилов Андрей Сергеевич,
Шатилова Марина Олеговна**

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
a.shatilov@spbu.ru, shatilovam@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОРЯДКА СЛОВ В ИНФОРМАЦИОННЫХ СООБЩЕНИЯХ (НА ПРИМЕРЕ НОВОСТНЫХ САЙТОВ)

В статье рассматриваются особенности порядка слов в информационных сообщениях на примере новостных сайтов. Отмечается, что в современных электронных СМИ в заголовках зачастую используется измененный порядок слов (по сравнению с печатными изданиями). На основании анализа заголовков новостей делается вывод о том, что такое изменение может быть обусловлено двумя причинами: 1) влиянием разговорного синтаксиса, что придает высказыванию большую экспрессивность и даже некоторую агрессивность; 2) влиянием способов подачи информации, точнее, заголовков, в электронных СМИ.

Ключевые слова: электронные СМИ, порядок слов, заголовки, разговорный синтаксис.

Порядок слов в русском языке играет важную коммуникативную роль. Расположение элементов высказывания отражает коммуникативное намерение говорящего, служит средством организации предикативной конструкции. «В кодифицированной письменной речи порядок слов может выполнять три функции: 1) коммуникативную (выражение актуального членения и шире — любой актуализации предложения, выражение степени коммуникативной значимости слова); 2) грамматическую — выражение синтаксической организации предикативной конструкции; 3) стилистическую (экспрессивные высказывания, их стилевая окраска)¹.

Разделяют нейтральный и стилистический маркированный (измененный) порядок слов. Нейтральный порядок слов — это порядок слов без определенной pragматической или стилистической маркированности. Общими признаками нейтрального порядка слов являются:

- 1) наличие слабого фразового ударения в предложении, т. е. слабо усиленного ударного слога одного из слов (обычно конечного).
- 2) распределение сообщаемой в предложении информации по принципу — от исходной информации (темы) к новой информации (реме), измененный порядок слов, напротив, распределяет сообщаемую информацию по принципу — от новой информации к исходной и служит средством экспрессивного выделения информации для партнера по коммуникации.
- 3) характерен для предложений, в наименьшей степени зависимых от контекста. Измененный порядок слов полностью зависит от контекста или речевой ситуации².

В стилистически нейтральной речи порядок следования элементов высказывания в большинстве случаев выглядит так:

Детерминант (обстоятельство места, времени, причины, образа действия и т. п.) — подлежащее — предикат (сказуемое) — объект (допол-

нение, несогласованное определение). Позиция детерминанта может меняться с начальной на конечную.

*Тренер Зенита (тема) может возглавить английский суперклуб (рема)
В России (тема) снизилось потребление крепкого алкоголя (рема)
Новый Самсунг (тема) подешевел на 30% (рема) сразу после старта продаж.*

В Грамматике-70 отмечается, что в стилистически нейтральных коммуникативных формах подлежащее предшествует сказуемому: *Костер дымит, Люди разошлись*.

Сказуемое предшествует подлежащему в следующих случаях:

- а) когда предложение не расчленено на тему и рему. Весь состав предложения в таком случае обозначает новое: *Прошло двадцать лет. Спустилась ночь. Послы-шался голос.*
- б) когда сказуемое является темой, а подлежащее — ремой. Сказуемое в этом случае, как правило, обозначает данное — известное или вытекающее из конситуации: *До слуха Ильина донеслась чья-то речь. Говорили немцы³.*

Коммуникативные варианты предложения составляют особую систему форм, которые в отличие от собственно синтаксических форм могут быть названы коммуникативными формами. Каждая из коммуникативных форм предложения образуется взаимодействием: 1) определенного словопорядка; 2) наличия или отсутствия логического ударения; 3) места логического или фразового ударения⁴.

Предложения, различающиеся в зависимости от места логического или фразового ударения, образуют две группы коммуникативных форм:

- а) стилистически нейтральные коммуникативные формы — с логическим или фразовым ударением в конце предложения; интонация таких предложений является нейтральной интонацией литературной речи;
- б) экспрессивные и стилистически окрашенные коммуникативные формы — с логическим или фразовым ударением в начале предложения. В книжной речи эти формы базируются на нарушении нейтральной интонационной схемы предложения и обладают особой экспрессивной интонацией. Такие же коммуникативные формы — с логическим ударением в начале предложения, но в целом с совершенно иной интонационной схемой — являются принадлежностью разговорной речи⁵.

Таким образом, в письменной речи порядок слов используется для организации синтаксических единиц и текста в соответствии с замыслом автора, поэтому он (порядок слов) продумывается. В разговорной же речи, по мысли О. Б. Сиротининой, иным является сам принцип размещения слов, поскольку он отражает процесс формирования устного высказывания, речемыслительный акт говорящего. Основная функция порядка слов в разговорной речи — выражение степени коммуникативной значимости слова. Все значимое выдвигается вперед, рема может быть в любом месте высказывания, но чаще — в начале или в середине. Это приводит к препозиции управляемых компонентов, что резко отличает нормы порядка слов в разговорной речи: *А они все такие иголки? Час сорок, да, осталось?*

В языке газеты в период до начала 1990-х гг. также наблюдалось различие коммуникативных форм предложений, но на другом основании. Инверсия обычно осуществлялась вынесением в начало какого-либо второстепенного члена. Напр. *12 сентября в Москве состоялась четвертая, заключительная, встреча министров иностранных дел СССР, США, Великобритании, Франции и ФРГ*. При этом соотношение темы и ремы не менялось — тема предшествовала реме.

Прямой порядок слов в зачинах информационных заметок обычно использовался при именительном представлении, обозначающем место события, действия, конкретное лицо, учреждение, орган и т. д. Например:

Палата представителей США приняла законопроект (ср. **Законопроект принял Палата представителей США*), Агентство «Франс пресс» сообщает...; По приглашению Советского правительства 23 сентября в Москву с официальным визитом прибыл премьер-министр Республики Сингапур; Правительство Израиля приняло решение о строительстве десяти новых военизированных поселений; Чикагская торговая биржа готова оказать содействие СССР в разработке программ перехода к конвертируемости рубля; Серию символических забастовок и другие акции протеста провели по всей Болгарии сотрудники органов внутренних дел; В венесуэльской столице открылся конгресс Всемирной конфедерации труда; Центр подготовки переводчиков-русистов начнет работу в марте нынешнего года, сообщила газета «Гуанмин жибао»⁶.

Как следует из приведенных примеров, прямой порядок слов является преобладающим. В большинстве случаев на первом месте находится субъект действия или какие-либо обстоятельства — времени, места, образа действия и т. п. Такой порядок согласуется с общей схемой распределения информации в сообщении — Когда? Где? Что произошло? В связи с чем? Вынесение на первое место иных членов предложения, например объекта, приводит к тому, что он становится темой. Если ранее об этом не говорилось, то предложение становится некорректным, так, в предложении *Законопроект принял Палата представителей США* слово *законопроект* является темой, но оно не имеет связи с предшествующим содержанием, следовательно, такой порядок слов невозможен. Вместе с тем в предыдущих примерах можно найти случаи обратного порядка слов, который не влияет на актуальное членение, например: *Серию символических забастовок и другие акции протеста провели по всей Болгарии сотрудники органов внутренних дел*. Такой тип изменения можно назвать синтаксической инверсией. Подобные высказывания имеют то же актуальное членение, что и нейтральные высказывания. Их коммуникативная структура остается той же, но интонационная структура меняется, что придает им большую выразительность. Следовательно, не во всех случаях деление на данное и новое совпадает с темой и ремой.

Особый интерес в связи с вышеизложенным представляют случаи использования измененного порядка слов в заголовках новостей на интернет-сайтах. Приведем несколько примеров:

1. В Казани уничтожены боевики в ходе спецоперации (news.mail.ru)
2. После столкновения маршрутки и трактора отправлены в больницу 9 пострадавших (news.mail.ru)
3. Студент медицинского университета задержан в Петербурге по подозрению в покушении на убийство (fontanka.ru)
4. Пять кандидатур рассматриваются на пост губернатора Подмосковья (news.mail.ru)
5. В зоопарке США ребенок погиб в клетке с хищниками (mail.ru)
6. Обеспеченность населения медсестрами снизилась в России (lenta.ru)
7. Две маршрутки обстреляли на Васильевском острове.
8. От рака в возрасте 47 лет умер известный актер (news.mail.ru)
9. К 13 годам лишения свободы приговорен отставной полковник Квачков за попытку организации вооруженного мятежа (news.mail.ru)
10. Мужчина скончался в морге в Псковской области (lenta.ru)
11. Наркомана подозревают в ограблении школьников (news.mail.ru)
12. Столкновения произошли в столице Грузии (fontanka.ru)
13. В музее эротики православного избил покупатель (metronews.ru)
14. Балконы рухнули в новом доме для фронтовиков в Новгороде (mail.ru)
15. 50 лет исполнилось Квентину Тарантино (mail.ru)
16. Шина шасси лопнула у самолета Ан-148 при посадке в Челябинске (mail.ru)
17. Москвичку неизвестные убили уколом на улице ([Вести.Rу](http://vesti.Ru))
18. Бои начались в районе аэропорта Луганска (mail.ru)
19. Котельная взорвалась в акушерском пункте под Волгоградом (fontanka.ru)
20. Снег прогнозируют в ближайшие дни в Иркутской области (mail.ru)
21. Молодого человека на «Хонде» задержали с 2 кг наркотиков в Мурине (47news.ru)
22. Пятнадцать заложников освобождены из магазина в Париже (mail.ru)
22. Взрыв прозвучал на шахте в Свердловской области (lenta.ru)
23. Российскую семью задержали в Гватемале с поддельными документами (lenta.ru)
24. Памятник Бродскому установят на Литейном проспекте (lenta.ru)
25. Первый в Петербурге памятник открыли в СПбГУ (spbu.ru/news)
26. Вопросы процессов управления обсудили в СПбГУ (spbu.ru/news)
27. Национальный корпус русского языка обсудят лингвисты в Москве (Ria.ru)
28. Новинки вооружения показали в Москве (news.rambler.ru)

Мы видим, что во многих примерах изменён порядок слов, характерный для стилистически нейтральной письменной речи. На первое место выходит объект действия, который является ремой сообщения, все второстепенные члены перемещаются в постпозицию к нему. Вероятно, мы имеем дело с так называемой синтаксической препозицией, которая характеризуется тем, «что группа, включающая слово с главным фразовым ударением, обычным или контрастным, продвигается в начало предложения, сохраняя свое ударение или усиливая его до контрастного; остаток, оказавшись в заударной позиции, теряет ударение и, быть может, подвергается линейным перестройкам. Препозиция затрагивает лишь стилистические аспекты предложения — придает ему экспрессивность, разговорную окраску и т. п. Никаких заметных семантических изменений эмфатическая препозиция не вносит. При этом преобразовании «актуальное членение не изменяется»⁷. Заметим, что при расширении информации сообщение принимает стандартный вид, так в примере 7

после заголовка следует текст: *Полиция ищет хулигана, обстрелявшего два маршрутных автобуса на Васильевском острове*. Следовательно, вынос объекта на первое место не меняет актуального членения, но служит средством выделения и придания всему высказыванию разговорного оттенка. Следует назвать еще две возможные причины появления подобного рода высказываний: 1) влияние расположения элементов высказывания в электронном виде (в бумажном варианте читатель видит все сообщение целиком, в электронном же виде оно выглядит усеченным, читатель видит несколько начальных элементов; чтобы удержать внимание читателя, основное содержание перемещается в начальную позицию); 2) влияние механизма поиска информации. Современные поисковые системы типа «Яндекс» или «Гугл» выдают нужные сведения по мере ведения запроса, т. е. они предвосхищают возможный вариант предложения. Значит, время на поиск можно сократить, если сначала вводить ключевые для содержания слова. Механизм поиска основывается на нейтральном порядке слов, т. к. если вводить фразу, начиная со слова *бои* (пример № 18), то система не дает никаких продолжений до тех пор, пока не будет введена вся фраза *Бои ведутся в районе Луганска*, причем никаких вариантов не предлагается. «Гугл» предлагает 1 180 000 результатов на фразу *В районе Луганска начались бои*, причем в равной степени в ссылках встречается как прямой порядок слов, так и обратный, т. е. для системы нерелевантно, в каком порядке вводятся компоненты. Другой пример, при введении фразы *В музее эротики православного избил покупатель* Google даёт примерно 223 000 вариантов, при изменении порядка слов (*В музее эротики посетитель избил православного*) результатов 14 100. Отсюда можно сделать вывод, что вторая причина не может оказать существенное влияние на порядок слов.

Таким образом, использование обратного порядка слов с вынесением объекта на первое место на новостных сайтах может быть обусловлено двумя причинами: 1) влиянием разговорного синтаксиса, что придает высказыванию большую экспрессивность и даже некоторую агрессивность; 2) влиянием способов размещения информации, точнее, заголовков, в электронных СМИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Сиротинина О. Б. Лекции по синтаксису русского языка. М.: Высшая школа. 1980. С. 124.

² Шелякин М. А. Функциональная грамматика русского языка. М.: Русский язык. 2001. С. 193.

³ Грамматика современного русского литературного языка. М.: Наука. 1970. С. 599.

⁴ Там же. С. 596.

⁵ Там же. С. 596–597.

⁶ Язык современной газеты. Специфика жанров. Учеб. задания по русскому языку для студентов-иностранных факультета журналистики. СПб.: СПбГУ, 1991. С. 2.

⁷ Падучева Е. В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений). М.: Наука. 1985. С. 119.

Shatilov A. S., Shatilova M. O.

St. Petersburg State University, Russia

**PECULIARITIES OF THE WORD ORDER IN INFORMATIONAL MESSAGES:
ON THE EXAMPLE OF INTERNET NEWS SITES**

The article deals with the peculiarities of the word order in informational messages on the example of internet news sites.

Keywords: word order; informational messages; internet news sites.

Шишкин Максим Сергеевич

*Санкт-Петербургский государственный университет, Россия;
Шанхайский университет иностранных языков, Китай*

m.shishkov@spbu.ru, m.shishkov@shisu.edu.cn

ПРИНЦИПЫ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ БИБЛЕЙСКИХ ИМЕН В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ СЛОВАРЕ

В статье дается теоретическое описание модели словарной статьи учебного лингвокультурологического словаря библейских имен. В качестве примера рассматриваются особенности функционирования нескольких имен в русском языке.

Ключевые слова: библейское имя, лексикография, лингвокультурологический словарь, учебный словарь.

Лексикографическое представление библейских имен в учебном лингвокультурологическом словаре имеет ряд специфических черт, связанных с особенностями происхождения и вхождения данной группы прецедентных имен в русскую культуру.

Для определения функции имени необходимо прежде всего понять место и значение имени в тексте Священного Писания (которое само по себе не является однородной книгой), т. е. выявить характерные для имени особенности в лингвокультуре библейского времени. Встречая библейское прецедентное имя в тексте иной лингвокультуры (в нашем случае — русской), необходимо попытаться соотнести эти картины мира. Каким образом функционирует имя в русской лингвокультуре? Где мы можем увидеть глубинные значения имени (становящегося концептом), а где прецедентность проявляется лишь на уровне сюжета? Естественно, ответить на эти вопросы возможно только в результате анализа функционирования имени в конкретном тексте.

Важно увидеть глубинный потенциал, заложенный в имени, т. е. научиться соотносить картины мира (библейскую с современной). Библейские имена несут в себе не только лингвистический, но и богословский, философский, культурологический потенциал, что позволяет их всесторонне анализировать (см., например, работы о. Павла Флоренского, о. Сергея Булгакова¹ и других христианских философов, посвященные проблеме именования). В связи с этим возникает вопрос: какие характеристики имени актуализируются в конкретном случае употребления? Имя — это и всё, что о нем сказано впоследствии. Имя динамично, оно «обрастает» смыслами. Как отмечает Ю. А. Вестель, без изучения культурных реалий «Библия останется закрытой книгой, а браться за ее толкование с нашими культурными мерками просто смешно или, вернее, опасно»².

Задача словаря библейских имен видится в обращении к имени как к сложному семантическому образованию.

В структуре библейского имени можно выделить ряд значений:

- 1) этимологическое значение играет большую роль для именования библейских героев, поскольку именно оно отражает древние представления о значении имени и его связи с сущностью человека;
- 2) pragmaticalное значение имени собственного в библейском тексте формируется на основании характеристик героя, особенностей его характера, поведения и поступков; оно, как и любое pragmaticalное значение, «имеет сложную структуру, в которой выделяются, в частности, эмоционально-оценочный, экспрессивный, стилистический, историко-языковой, историко-культурный, идеологический компонент»³;
- 3) особое значение, используемое для характеристики человека, появляется при переходе имени собственного в разряд нарицательных.

Библейское имя является именем прецедентным. Одна из его особенностей — множественность возможных источников прецедентности:

- 1) прецедентность возникает на основе внутренней формы имени;
- 2) в ряде случаев в основу прецедентности ложится одно из pragmaticальных значений;
- 3) прецедентность формируется ссылкой к одной из прецедентных ситуаций, представленных в Библии.

На основании анализа источников прецедентности библейских имен можно увидеть, какие стороны существования и развития имени нужно знать для правильного понимания имени при его употреблении как прецедентного.

Для отражения всех возможных источников прецедентности предлагается следующая структура статьи учебного лингвокультурологического словаря библейских имен:

ЗАГОЛОВОЧНОЕ СЛОВО. Максимально краткое описание библейского героя, носящего это имя. <Указание на основные места в Библии, в которых описывается герой>

ВФ: Внутренняя форма имени

|| представленное в тексте Библии развитие значения на основе этимологического значения
* К: Комментарий

П3: Прагматическое значение имени <источник прагматического значения>

* Нар: Отмечается переход имени собственного (прецедентного) в нарицательное, если он представлен в языке.

ПС: Прецедентные ситуации <ссылка на прецедентную ситуацию>

* М: Лексические маркеры прецедентной ситуации.

|| Примеры вторичной прецедентности <ссылка на источник>.

* Нар: Отмечается переход имени собственного (прецедентного) в нарицательное, если он представлен в языке.

ВФ, П3, ПС являются зонами, в которых представлены источники образования прецедентности данного имени. Каждая зона иллюстрируется примером преимущественно из Национального корпуса русского

языка. После обозначения зоны знаками «+» или «-» отмечено, является ли данное значение источником прецедентности. Так, например, в словарной статье «Иуда» будут представлены следующие зоны — ВФ-, ПЗ+, ПС+ (приведем словарную статью частично):

ИУДА. ИУДА ИСКАРИОТ. Собственное имя одного из 12 учеников Иисуса Христа; Иуда Искариот был назначен казначеем; Иуда Искариот предал Учителя за 30 сребреников (монет); осознав свою вину, Иуда удавился (повесился) <Ин. 6: 71; Мф. 10: 4; Мф. 26: 14; Мф. 27: 3 и далее; Деян. 1: 18, 25>

ВФ-:

др.-евр. ‘хвала, прославленный’.

ПЗ+:

А. ‘Корыстный’ <Ин. 12: 6>

Корысть Иуды в том, что братство и равенство предполагаются им для всех остальных людей. Не для себя. Вождизм таит в себе ренегатство. Потом в каждом вождe — Иуда. [Георгий Бурков. «Хроника сердца» (1953–1990)]

Б. ‘Нос крючком’ <в Библии внешность не описана>

Голубоглазый блондин мужествен, а черноглазый брюнет трус. А если у черноглазого еще и нос крючком, то он уж точно Иуда. Генетически... [Людмила Улицкая. «Казус Кукоцкого» (2001)]

ПС+:

А. ‘Предательство Иисуса Христа’

* М: 30 с(е)ребренников, деньги, (братский) поцелуй.

Этот честен и глуп, а может объявиться подлый и умный и продаст вас, Старшов, как Иуда, с братским поцелуем. [Борис Васильев. «Дом, который построил Дед» (1990–2000)]

* Нар.: ‘предатель’

Пьер рассказал, как во время путча-1993 договорился взять интервью у Лимонова и целую ночь шлялся вокруг Белого дома, созерцая старушек с ложнами типа «Ельцин — иуда, продал Россию!» [Александр Дельфинов. «Лимонка в Лимонова» // «Частный корреспондент», 2011]

Б. ‘Удавление Иуды на осине’

* М: осина, удавление, петля, повеситься, виселица, сук.

Собрался ломать церковь в Воскресении, но мужики столковались между собой, что если примется рушить, то повесим Мизгирева ночью на осине, как Иуду. [Владимир Личутин. «Любостай» (1987)]; *Сук-то для виселицы. На таком Иуду повесили. Уехали все, и дерево захирело.* [Владимир Личутин. «Любостай» (1987)]

В качестве примера приведем образец полной словарной статьи «Адам», включающей наибольшее число реализованных зон.

АДАМ. Собственное имя первого человека, праотца всех народов. <Сотворение Адама: Быт. 1: 26–27; Быт. 2: 7; грехопадение, изгнание из рая: Быт. 3; жизнь после изгнания: Быт. 5>

ВФ-:

др.-евр. ‘земля, глина, человек’.

И при свете ясно видно — лицо у него скомканное, глиняное, теперь у многих глиняные лица — назад — к Адаму. [Е. И. Замятин. Пещера (1921)]

|| ‘красный’

Золотой пирог новоселий Испечет багряный Адам. [Владимир Карпец. От отроков Маковицких (2004) // «Наш современник», 15.10.2004];

* **К:** Согласно Библии, Адам был сотворен (создан) Богом из «праха земного» (земли, глины). В древнееврейском языке слова, обозначающие глину и человека, — однокоренные. Переносное значение ‘красный’ возникает из-за того, что глина красного цвета.

П3+:

А. ‘Первый человек’ <Быт. 1: 26–27, Быт. 2: 7>

*Но вот однажды вышел у меня, как у всех выходит, **первый, как Адам, человечек**: руки, ноги, туловище — палочки, голова — кочном. [А. С. Эфрон. Страницы воспоминаний (1955–1975)].*

Б. ‘Прародитель людей’ <Быт. 5: 3–4>

*Кое-какие указания на сей счет **Адам, Ева и их многочисленные потомки** получили свыше — «не убий», «не укради», «не прелюбодействуй» и т. д. [Юрий Богомолов. Не виноваты мы (2002) // «Известия», 16.08.2002].*

В. ‘Проницательный’ <Быт. 2: 19–20>

Он, как Адам, дает вещам свои имена [В. О. Ключевский. «Записи 1911 года» (1911)].

Г. ‘Трусливый’ <Быт. 3: 10>

А я стою перед ней, как Адам перед Господом, и думаю: не подведи, вывези и сейчас [Сергей Есин. «Имитатор» (1985)].

Д. ‘Простодушный’

И мы снова простодушины, невинны, как Адам и Ева. [Е. И. Замятин. Мы (1920)]

Е. ‘Податливый’ <Быт. 3: 6>

*Словом, перед этой сенсационной офертой (как выражаются коммерсанты), перед столь широкими и разнообразными перспективами я был **податлив, как Адам**, при предварительном просмотре малоазиатской истории, заснятой в виде миража в известном плодовом саду [В. В. Набоков. «Лолита» (1967)].*

ПС+:

А. «Жизнь в раю» <Быт. 2>

* **М:** рай, райский сад, Едем.

ДНК, породившая некогда на берегу первобытного океана всю остальную жизнь, выглядит, пожалуй, еще менее правдоподобно, чем Адам и Ева в райском саду [Владимир Горбачев. Концепции современного естествознания (2003)].

Б. «Грехопадение» <Быт. 3: 1–13>

* **М:** древо познания, змей, яблоко, нагой, голый.

*Отними у человека ложь — и он почувствует себя **голым, как Адам в театральном фойе** [Денис Гущко. Осенний человек (2001) // «Октябрь», 2004].*

В. «Изгнание из рая» <Быт. 3: 23>

* **М:** изгнание из рая, кожаные ризы, в поте лица есть хлеб.

Про эту почтенную чету говорили в шутку, что они, как Адам и Ева, были выгнаны из рая за яблоки. [Б. Н. Чичерин. Воспоминания (1894)].

|| <Церковный текст>

«Изгнан бысть Адам», — они пели и просили прощения [Елена Чижова. Лавра // «Звезда», 2002].

Таким образом, представленная модель описания библейских имен может послужить основной для создания учебного лингвокультурологического словаря, помогающего иностранным учащимся понять зна-

чение и смысл употребления прецедентных библейских имен в текстах художественной литературы и публицистических текстах.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Флоренский П. А. Столп и утверждение Истины: опыт православной теодицеи в двенадцати письмах. М.: Гаудеамус Академический Проект, 2012. 904 с.; Булгаков С. Н. Философия Имени. СПб.: Наука, 1999. 446 с.

² Вестель Ю. А. Опыт богословского взгляда на культуру // Наука и богословие: Антропологическая перспектива / под ред. В. Поруса. М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2004. С. 199.

³ Чернова О. Е. Прагматическое значение слова как фактор коммуникативного влияния // Изв. Уральского гос. ун-та. 2003. № 28. С. 192–198.

Shishkov M. S.

St. Petersburg State University, Russia; Shanghai International Studies University, China

PRINCIPLES OF THE LEXICOGRAPHICAL DESCRIPTION OF THE BIBLICAL NAMES IN THE LIGUOCULTUROLOGICAL DICTIONARY

The article presents the theoretical description of the dictionary entry model for Biblical names in the linguoculturological dictionary. As an example the author discusses some peculiarities in functioning of such several names in the Russian language.

Keywords: Biblical name; lexicography; linguocultural dictionary; dictionary for foreigners.

Щеникова Елена Викторовна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Россия

shen1@yandex.ru

СЛОЖНЫЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ ДЕРИВАТЫ В ТЕКСТАХ ИНТЕРНЕТ-ФОРУМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОРУМОВ ЛЮБИТЕЛЕЙ ДОМАШНИХ ЖИВОТНЫХ)

Глаголы, образованные на базе двух и более основ / слов, определяются как единицы, характерные для ряда интернет-форумов; рассматриваются способы образования таких глаголов.

Ключевые слова: словообразование, сложные слова, сложные глаголы, форумный дискурс.

В работах, отражающих преимущественно классическую, нормативную, систему русского словообразования, глаголам, которые образованы от двух и более основ, отводится достаточно скромное место, что вполне закономерно: в рамках данной системы «способ сложения» для глаголов «нетипичен»¹. Однако обращение к текстовым массивам, где прослеживается явная тенденция к демократизации языка / речи, заставляет иначе взглянуть на обозначенную категорию слов.

Нами, в частности, были проанализированы сообщения, опубликованные на четырех форумах любителей домашних животных («Форум о мейнкунах», <http://mainecoon-forum.ru>, далее — МФ; «Cat-форум», <http://mauforum.ru>, далее — МАУ; «MaineCoon Portal», <http://mainecoon-portal.ru>, далее — МП; «Моя собака САО», <http://dogs-forum.ru>, далее — САОФ). Пользователями указанных форумов сложные неуязвимые глаголы, образованные на базе двух и более слов / основ, создаются несколько реже, чем аналогичные имена существительные и прилагательные, а также простые неуязвимые глаголы. При этом рассматриваемые сложные глаголы все же представляют собой достаточно заметную группу и в целом неплохо классифицируются.

I. Среди сложных глаголов значительно преобладают слова, образованные на базе двух, реже — трех и более глаголов способом чистого сложения без использования соединительной гласной. Эти единицы в свою очередь, можно разделить на две подгруппы.

Первую подгруппу составляют глаголы, образованные путем повтора производящего слова: они [котята. — Е.Щ.] *бегают-бегают-бегают*. *потом жрууут-жруууууууут-жрут-жрут-жрут*. *потом спят*. и далее по кругу (МФ) (здесь и далее в текстовых иллюстрациях сохраняются авторские графика, орфография и пунктуация). Такие слова в экспрессивной форме называют протяженное во времени и достаточно интенсивное действие.

Во вторую, более многочисленную, подгруппу объединяются глаголы, которые образованы путем соединения разных (преимущественно неоднокоренных) слов, обладающих семантическим сходством. Эти слова либо имеют общие семы в языке, либо приобретают их в контексте. При первом прочтении текста компоненты таких глаголов могут восприниматься как синонимичные, однако действительная синонимия, особенно языковая (*развалилась-разлеглась — САОФ*), а не контекстуальная (*<...> у меня 4 деффки [кошки — Е. Щ.] и 1 мальчик...ни одна из этих королев так меня не зализывала-зацеловывала вусмерть, как кот... — МФ*), встречается редко. Как правило, рассматриваемые компоненты имеют меньшее семантическое сходство, нежели синонимы, и являются наименованиями разнообразных действий / состояний, которые обнаруживают, например: а) причинные / причинно-следственные связи: *Я говорю, что ветеринары, которые знают-видели-лечили кунов (или так думают, что знают), упорно говорят о гингивите, как о породной проблеме (МФ)* — знают, потому что видели и / или лечили; *Временно помогло — на неделю смирился- успокоился (МАУ)* — смирился и, как следствие, успокоился; б) родо-видовые отношения: *Все бы ничего, но <...> пылит-грязнит пол вокруг лотка (МАУ)*; в) видовые отношения: *муж собирает опята и белые, мое дело готовить-заготовить (МФ)*; г) временные / условно-временные отношения: *какая тема здоровская... на одном дыханье просмотрела... на днях своих «комиксов» нашла-придelaю (МФ)*.

Рассматриваемая подгруппа глаголов обнаруживает ряд особенностей.

1. Среди конкретных, частных типов соотношения компонентов распространены два. Первый можно обозначить как «варианты совершения действия». Как правило, называемые варианты являются взаимодополняющими: *чем чётче вы проговорите-пропишите свои права и обязанности, тем проще потом (МФ)* (инвариант — ‘установить, обозначить’, варианты — письменная форма обозначения / устная форма обозначения). Наименования взаимоисключающих действий / состояний в составе подобных глаголов встречаются редко: *Вот по мне, так лучше бы она его, тогда пристроила-отдала-вернула <...> а так вырастила монстра (САОФ)* (инвариант — ‘не оставить (у себя)’, варианты — пристроить (т. е. найти нового хозяина) / вернуть (первому хозяину — заводчику)). Второй распространенный тип соотношения компонентов — «действие — способ его реализации»: *<...> блохи сами от вычесывания не исчезнут. Ну разве что это была прям вот единичная блоха и сразу как она на кошку попала — вы ее маxом вычесали-выловили (МАУ)* (выловили — наименование основного действия, вычесали — наименование способа его реализации).

2. Компоненты рассматриваемых глаголов обычно называют действия одного субъекта / одной группы субъектов; однако встречаются

и более сложные по семантике дериваты, компоненты которых обнаруживают связь с разными субъектами / группами: *Это никак фенотипично не определишь, можно легко скрыть-прозевать в родуше, если «взять» солидов на солидов* (МП). В приведенном примере первый компонент сложного слова называет действие человека, который оформляет родо словную, второй — действие человека, который получает из нее информацию, причем данные действия не совпадают по времени их совершения.

3. Типичный дериват данной подгруппы называет сложное, многоаспектное действие / состояние и при этом легко заменяется одним простым узуальным глаголом либо словосочетанием на базе такого глагола: *доказывать-рассказывать* (САОФ) — ‘объяснять’; *охлаждаться-нагреваться* (МП) — ‘изменять (температуру)’. Иногда такое обобщающее наименование включается непосредственно в состав сложного слова: *пристроила-отдала-вернула* (САОФ); <...> *информация явно не соответствует действительности. Продается-отдается-предлагается нечто совсем иное* (МАУ).

4. При создании дериватов периодически объединяются глаголы с разным управлением, что при наличии зависимых слов порождает грамматические ошибки: *Я такой питомник Лагуна Лео увидела услышала на выставке в январе первый раз* (МФ); <...> *одним из испытаний была хлопушка: хозяин сам её дергал-стрелял и радостно что nibудь орал* (САОФ).

II. Следующую группу составляют глаголы, образованные способом контаминации / междусловного совмещения (И. С. Улуханов) / междусловного наложения (Н. А. Янко-Триницкая). Выявленные нами контаминанты, как правило, состоят из двух компонентов, различных в формальном и функциональном отношении: 1) глагола, который включает относительно большое количество звуков / слогов и передает базовый смысл; 2) более короткого, чем базовый глагол, слова (чаще всего — имени существительного, иногда — второго глагола, междометия, наречия), которое модифицирует базовое значение, указывая на объект / субъект, способ / характер реализации действия и т. п.: *Новая неделя началася* (МП) — неделя началася с фотографирования и выкладывания на форуме фотографий кошки по имени *Ляся*); Пользователь 1: *Не будь это форум кошек, а допустим экономический форум, можно было статистику подтащить*. Пользователь 2: *Размягчтался...* (МАУ) — ‘размечтался’ на форуме любителей животных, которые «говорят» *«мяу»*. Контаминация в таких случаях связана с реализацией не только словообразовательной, но и фонетической игры, поскольку наложение слова конкретизатора на базовый/фоновый глагол воспринимается как искажение, трансформация фонетического облика последнего.

Прочие варианты контаминации представлены единичными случаями: 1) наложение двух компонентов с фонетическим искажением ба-

зового глагола и частичным дублированием (а не конкретизацией) его семантики: *судя по внешней политике <...> возможно всё нормализуется и будет моим котам щасте-наполнитель* (МАУ) — нормализуется + жарг. нормуль ('нормально'); 2) наложение трех компонентов, базового глагола и двух слов-конкретизаторов: Пользователь 1: *Сейчас объявили, что очередной жертвой балконинга стал молодой итальянец на Ибице.* Пользователь 2: *НаИ...нулся?* (МАУ) — базовый глагол навернулся ('упал') + существительное-конкретизатор со значением места (*Ибица*) + глагол-конкретизатор, относящийся к обсценной лексике и передающий общую сниженную оценку ситуации; 3) наложение двух компонентов, слова-конкретизатора и базового глагола, без фонетического искажения последнего: *А что, лот с Кутумом не посчитали? Кутум выставляется!!!! Он очень хочет позоЛОТЬ Новый год!* (МФ). В последнем случае каламбур реализуется прежде всего благодаря графическому выделению компонента-конкретизатора; в иных случаях подобное выделение также периодически используется, но работает лишь как вспомогательное средство.

III. Еще одна не очень большая, но заметная группа глагольных дериватов — слова, образованные способом сращения (И. С. Улуханов), или слияния (В. Н. Немченко), на базе трех и более производящих слов. Частеречная принадлежность таких слов и их связь с синтаксическими категориями неодинаковы. В одних случаях производные слова создаются исключительно на базе глаголов, составлявших ряд однородных членов предложения: *моего [кота — Е.Щ.] просто плющит от волос <...> он просто хрюкает и подстанывает когда их мурзаетобсасывает-грызет. Голова вся в слюнях, он зарывается мордой в волосы и ЖРЁТ* (МФ). В других случаях дериваты сочетают в себе слова разных частей речи (при структурно-семантическом доминировании глагола), которые изначально составляли предложение: *Родительской кошке больше 13 лет уже. Захочет — придет. Не захочет — уйдинеторгайрукиубе-ри* (МФ). Глаголы, образованные данным способом, по своей семантике похожи на глаголы типа *знают-видели-лечили, кормим-поим-убираем*, однако по сравнению с последними обладают большей степенью синкретичности. Кроме того, за счет своего нетрадиционного, ненормативного графического оформления такого рода дериваты более экспрессивны.

IV. В четвертую группу, ввиду немногочисленности, объединим глаголы, образованные всеми прочими «сложными» способами либо сочетанием «сложных» и «простых» способов: 1) префиксация + сращение + суффиксация + постфиксация: *Ну когда же я одедMorозусь. ...* (МФ); 2) сращение + сложение: *Принюшу. ... распечатываю. ... <...> внирвано-улетаю* (МФ); 3) сложение с использованием соединительного гласного: <...> лежит. ... удивляюсь. ... беру. ... иду... получаю. ... глазоокругляю!!!!!! <...> улыбопрослезаюсь. ... <...> восторгопадаю. (МФ).

V. Наконец, отметим сложные глаголы, образованные на базе других сложных слов (преимущественно имен существительных) простыми способами, а именно: а) суффиксальным способом: *Девачкии. ... вы там ужо умозаключайте как-нить посекретней* (МФ) — *умозаключ(ение) + а(ть)*; б) префиксально-суффиксальным способом: *Как красиво зафотоохотили, восторг просто!* (МФ) — *за + фотоохот(a) + и(ть)*; в) суффиксально-постфиксальным способом: *Вот и скажите мне, непросвещённому человеку, который не проходил экономику, как же ценообразовалась цена на Майн Куна* (МФ) — *ценообразова(nие) + а(ть)ся; ну да ладно — уси-пуськайтесь сколько влезет* (МФ) — *уси-пуси + ка(ть)ся*. Как видно из примеров, при образовании глаголов этой группы часто происходит усечение основы производящего слова. Отметим также, что если в рамках классической деривационной системы глаголы, образованные «суффиксацией от сложных существительных или прилагательных», — это «основная часть глаголов, содержащих две основы»², то на нашем материале они образуют достаточно немногочисленную группу.

Сложные глагольные дериваты следует охарактеризовать и в иных аспектах.

1. В текстах обследованных форумов отчетливо выделяется группа единиц, которые произведены на базе устойчивых сочетаний слов: а) составных номенклатурных наименований: *лампа Вуда* (*Нормальные закрываются как мин. на полгода на карантин <...>. И ламповудят* всех поголовно ежедневно — МАУ); б) составных прецедентных имен: *Дед Мороз* (*собираюсь Дедморозить* — МФ); в) прецедентных высказываний: (*издалека долго*) *текет река Волга* (*Когда кошка уехала — сцал по три раза в день, около порога. Да так, что Текла Река Волга до самой кухни* — МФ).

2. Для рассмотренной нами глагольной подсистемы характерна неоднозначная взаимосвязь единиц. Так, у некоторых дериватов невозможно точно определить производящие слова и, как следствие, способы образования: Пользователь 1: *Самоделкин — это круто, чего самоделаешь?* Пользователь 2: *A все что надо то и самоделаю))* Из поликарбоната витрину для бонсай собирала год назад (МФ). Глагол *самоделаешь / самоделаю* можно рассмотреть как образованный: 1) сложением по продуктивному типу «местоимение *сам* + глагол» со значением «'самостоятельно совершить действие, названное мотивирующим (опорным) глаголом'»³ или 2) простым, суффиксальным, способом на базе представленного в контексте существительного *самоделкин*. Среди прочих фактов отметим несовпадение семантически мотивирующего и формально производящего слов: Пользователь 1: *Я сегодня отчаянная домохозяйка))* Вот опять делала чизкейк. Пользователь 2: *Э-ка тебя разотчаянно домушило!* (МФ). Выделенный глагол семантически мо-

тивирован прецедентным именем (названием сериала) «*Отчаянные домохозяйки*», включающим прилагательное и существительное; при этом структурно он соотносится с двумя именами прилагательными: *отчаянный* и *домашний*.

Итак, создание глаголов на базе двух и более производящих слов/основ можно признать характерным для интернет-форумов тематической группы «Домашние животные» (хотя по конкретным ресурсам такие слова распределены не совсем равномерно). Чем более свободным является отношение к литературной норме со стороны пользователей форумов, чем выше степень их лингвокреативности, тем более вероятно употребление сложных глагольных дериватов. Наиболее распространеными, используемыми на всех ресурсах являются слова, образованные на базе двух глаголов способом чистого сложения. Они придают речи значительную степень непринужденности; однако, в силу своей типичности, являются все же менее экспрессивными средствами, нежели прочие рассмотренные нами единицы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2008. С. 113.

² Там же. С. 113.

³ Сложные, префиксально-сложные глаголы; чистые сращения и сращения в сочетании с суффиксацией [Электронный ресурс] // Русская грамматика: [сайт]. URL: <http://rusgram.narod.ru/936–975.html> (дата обращения: 20.11.2015).

Tschenikova E. V.

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Russia

COMPOUND VERBS IN A FORUM DISCOURSE: BASED ON MATERIAL OF FANS OF PETS FORUMS

The author argues that the verbs formed on the base of two and more words may be regarded as a feature of some Internet forums; methods of word-formation of such verbs are considered.

Keywords: word-formation; compounds; compound verbs; discourse of Internet forums.

Щуклина Татьяна Ювенальевна
Казанский федеральный университет, Россия
Tatyana.Shchuklina@kpfu.ru

ЯЗЫК РЕКЛАМЫ: ПРОБЛЕМА НОРМАТИВНОСТИ

Поднимается проблема качества современных русских рекламных текстов. Язык рекламы анализируется с точки зрения нормативности — соответствия рекламы нормам различных коммуникативных уровней. Описываются некоторые случаи отступления рекламных сообщений не только от языковых норм, но и норм моральных, этических, нравственных и др.

Ключевые слова: язык рекламы, коммуникативные нормы, речевая экспрессия.

Язык рекламы не раз становился предметом внимания многих ученых. Феномен рекламы изучается как рекламодателями и копирайтерами, так и сторонними исследователями (психологами, социологами, лингвистами и др.), которые смотрят на нее как на важный фактор, способный оказывать влияние на разные сферы человеческой жизни. Несомненный интерес представляет реклама с лингвистической точки зрения. В работах ученых рассматриваются различные аспекты рекламной коммуникации: структурно-семантический¹; семиотический²; лингвокультурный и гендерный³; когнитивный⁴; стилистический⁵ и др. Вместе с тем в настоящее время одним из актуальных и дискуссионных вопросов в сфере рекламной деятельности является вопрос о качестве рекламы, связанный с тем, насколько допустимо и допустимо ли вообще отступление от разного рода норм в рекламных текстах.

Как известно, в учении о культуре речи в качестве одного из ключевых понятий выступает понятие языковой нормы и шире — представление об иерархии коммуникативных норм. При этом нарушение нормы любого уровня может рассматриваться, с одной стороны, как ошибка и свидетельство недостаточной компетенции автора текста, а с другой — как экспрессема, языковая игра, или реализация конструктивного принципа функционально-стилистической нормы языка массовой коммуникации «экспрессия — стандарт». Этому конструктивному принципу подчиняется и создание рекламных текстов.

Базовым уровнем иерархии коммуникативных норм являются *нормы языковые*. Реклама все чаще подвергается критике в вопросах соблюдения лексических, грамматических, орографических норм русского литературного языка. Среди нарушений языковых норм в рекламе одними из распространенных являются лексические, в частности: неправильное словоупотребление (парономазия, двусмысленность, использование слова в несвойственном ему значении, нарушение лексической сочетаемости): *Стоматология. Исправление привкуса; МУП «Ритуал». Прием заказов по захоронению на дому* и др. «Особые» враги

рекламы — избыточность информации и ее недостаточность. Рекламные сообщения изобилуют плеонастическими сочетаниями: *Открылся новый сервисный пункт обслуживания Oriflame; На свободные вакансии требуются: курьер, торговый представитель...; Подход индивидуально для каждого!*

Копирайтеры часто допускают грамматические ошибки, связанные, к примеру, с родовой принадлежностью слова: *Масло «Золотая семечка*» (слово *семечко* имеет средний род); *Широкий выбор портьерной ткани и тюли...* (существительное *тюль* мужского рода, следовательно, форма родительного падежа имеет окончание *-а*); с неверным использованием степеней сравнения прилагательных: *Ты — лучше!* (сравнительная степень вместо превосходной); со склонением числительных: *Стирает до трех раз лучше* и т. д.

Не редки в рекламе орфографические ошибки. Во многих случаях копирайтеры используют нарушение норм правописания преднамеренно, как одно из эффективных средств создания креативности рекламных посланий: слоган *Поможет по-быстроу!* (реклама *Быструмгеля*); реклама пива *«По-русски»*, когда в рекламном ролике происходило слияние двойного согласного в один и др. Среди лингвистов единства в оценке подобного рода нарушений языковых норм нет. Одни считают, что неграмотная речь в рекламе не может считаться приемом привлечения к ней внимания. Другие склонны усматривать в ряде случаев языковую игру, нацеленную на создание эффекта неожиданности, экспрессивности, оригинальности рекламного текста. Каждый случай требует отдельного к себе подхода. Многие рекламные «шалости», в частности, орфографические игры, все же могут отрицательно сказаться на грамотности потребителя: они могут остаться в памяти потребителя, считаться им единственным правильным и таким образом расшатать у него навыки орфографического письма в угоду загадочным замыслам авторов, формируя специфические псевдонормы.

Над языковыми нормами надстраиваются нормы стилистические. Последние иногда входят в противоречие с первыми и побеждают их, поскольку соблюдение функционально-стилистических норм является залогом ситуативной адекватности текста. Многие исследователи отмечают, что в русском литературном языке уже оформился новый функциональный стиль, определяемый как рекламный, ведущей стилевой чертой которого является утилитарная оценочность. Нарушением нормы этого стиля — гиперхарактерной ошибкой — следует считать гиперболичность оценки, а также неуместные канцеляризмы, газетизмы, жаргонизмы, переизбыток терминов в рекламе потребительских товаров и услуг для массовой аудитории: *Беспредел скидок! Дикая экономия!* (новогодняя распродажа бытовых приборов в магазинах «Техносила»); *Супы «Гурмания» — вкусно до безумия!* и др.

Правильная ориентация издания (а также тематической полосы или рубрики) на конкретную аудиторию обеспечивает адекватный выбор социолекта как реализации *социолингвистической нормы* — второго уровня коммуникативных норм. Рекламный текст предназначен для массового читателя, а потому должен быть близок ему «по духу», по структуре и по лексическому наполнению. В ряде случаев критика рекламных «находок» бывает неадекватной, так как она не учитывает ориентацию создателей слоганов на определенный сегмент рынка, к примеру на молодёжь. Для продвижения какого-либо молодёжного товара или услуги копирайтеры почти всегда используют молодёжный жаргон, обращение на «ты»: *Не кисни — на радуге зависни!* («Скитлс»); *Mirinda — оттянись со вкусом!*; *Не тормозни — Сникерсни!*; *Крутые тапки за смешные бабки!*; *Прикольные молочные продукты «Скелетоны»*; *Новый «Пикник» — улетный микс вафель и орехов и т. д.* Однако грань, за которой начинается пошлость, очень легко переступить: *Съёжились клубни? Звенят ласты? Утепляйся!!!* О чем речь? О распродаже утепленных джинсов. Немотивированное употребление сленгизмов в этом случае, скорее, приём антирекламы.

Третий уровень — *нормы логические*. Создавая массово-коммуникативные тексты, необходимо знать законы логики, представлять себе специфику работы с понятиями и суждениями. Нарушение законов логики также может стать эффективным воздействующим приемом-параграфизмом:

Если радио — то «Максимум!»; Пиво «Очаково» — кому сейчас легко?; Тушь от «Maybelline» — все в восторге от тебя; Читайте «TV-парк» и Ваш кислотно-щелочной баланс будет в порядке; «Лордфлекс» — это больше чем матрас!

Четвертый уровень — *жанровый*, или *текстолингвистический*. На этом уровне действуют закономерности создания целого жанрово определенного текста. Здесь принимается концепция речевых жанров М. М. Бахтина (деление на первичные и вторичные речевые жанры) с учетом теории речевых актов. Главный жанрообразующий параметр — это целеустановка (интенция, иллокуттивная сила). В случае манипулятивного речевого воздействия надо уметь выявлять истинную интенцию автора. Рекламисты часто модифицируют бытовые или беллетристические жанры, а также тексты деловой письменности ради рекламных целей: получается жанровый коллаж и другие игры с нарушением жанровой нормы, например, почтовая реклама в виде поздравительного письма или телеграммы.

Важно уметь анализировать композицию целого текста в соответствии с его жанровой спецификой (такие специфические компоненты, как слоган, эхо-фраза и реквизиты, а также заголовочный комплекс и традиционные компоненты текста — вступление, основная часть, заключение). Значимым является помещение текста под соответствующей

рубрикой, которая дает возможность опознать рекламу как таковую, что отвечает требованию федерального закона «О рекламе».

Пятый уровень — условно говоря, *нормы семиотические*. Этот уровень предполагает учет особенностей взаимодействия различных кодов (словесного и паралингвистического, изобразительного, звукового и кинестетического), дифференциацию типов знаков (индексальных, иконических, символических) и принятие во внимание лингвокультурных традиций общества. К примеру, в высшей степени некорректным было выпускать в свое время на русский рынок шампуни под неадаптированными названиями, которые звучат как *Видал Сассун* или *Вош энд гоу*.

Особый уровень коммуникативных норм составляют *нормы этические и морально-нравственные*. Если рекламный текст способен подвигнуть аудиторию на поступки, которые выгодны рекламируемому, но бесполезны или даже вредны для аудитории, то с точки зрения культуры русской речи он должен оцениваться негативно: он эффективен, но аморален.

Особенно с точки зрения соответствия нормам этики и морали настороживает концептуальная база рекламных текстов — утверждение норм, системы ценностей, характерной для потребительского общества, с помощью которых вырабатывается стереотип общественного поведения, формируется мировоззрение. Первый шаг на этом пути — утверждение идеи о том, что смысл жизни в самой жизни, поэтому нужно брать от жизни как можно больше; всякое ограничение желаний оказывается бессмысленным. При таком взгляде любые средства, способствующие получению удовольствия, есть хорошие и правильные, поскольку помогают реализовать смысл жизни. А отсюда прямой вывод: *делай что хочешь, не дай себе засохнуть, бери от жизни все, ни в чем себе не отказывай, живи для себя, следуй за удовольствием* и т. д. Реклама деформирует традиционные представления о нормах человеческого поведения. Главными ценностями неизбежно становятся чувственные удовольствия: *Каждая первая — бесплатно!* (на билборде изображена полуоголая девушка, а позади — улыбающийся мужчина; автор подразумевал, что первая минута разговора — бесплатно) и др.

Реклама не должна побуждать к агрессии, насилию, возбуждать панику, а также побуждать к опасным действиям, способным нанести вред здоровью физических лиц или их безопасности. Можно назвать агрессивным и, следовательно, потенциально психологически опасным рекламный клип марки «Пикник», где молодящаяся бабушка-автомобилистка хищно выгрызает шоколад прямо из руки встречного молодого автомобилиста. Рекламой навязываются еще такие установки:

- Обманывать, в том числе родителей, — нормально, если хочешь получить лакомство (реклама киндер-пингви, когда один ребенок отвлекает родителя, а другой таскает лакомство).

- Друзья — люди, отношения между которыми построены на общей привязанности к питью, еде: *собери друзей* (о тех, кто пьет пиво с тобой); *классика каждой нашей встречи* [подразумевается встречи друзей] (реклама пива «Балтика»); *друг познается в еде* (реклама экспресс-ресторана «Лурс»).
- Не просто облегчение, но в принципе позиционируется идея не-работы: *Теперь работаю не я, а Cilitbank* (реклама чистящего средства); *Я женщина, а не посудомоечная машины*.
- *Жизнь по вкусу* (реклама потребительского кредита СБР) вместо традиционного *жизнь по средствам; отдых за банковский счет* (выбрасывается идея жизни за чужой счет).
- Пропаганда идеи ощущения легкости жизни, легкого отношения ко всему, жизни одним днем (реклама шоколада «Воздушный»: *относись ко всему легко!*) и т. д.

Рекламные тексты изобилуют ложными сценариями действий, когда из верного тезиса следует ложный вывод. Например: *Хотите похудеть?* — таблетка (вместо диеты, спорта, самоограничения: *Апетинол — подавляет аппетит*), *худейте ночью* (с помощью чая «Турбослим»), *похмелье?* — таблетка (вместо *не пей: Веселье без похмелья* — Алька-зельтцер); во время просмотра ТВ рекомендуют использовать тренажер, который все делает сам — полное отключение самоконтроля.

Использование разнообразных нетрадиционных приемов и способов создания креативности и экспрессивности рекламных текстов целесообразно и имеет определенную значимость. Об этом свидетельствует действенность рекламы на сознание потребителя и степень ее влияния на речь наших современников: на основе рекламных текстов сочиняют анекдоты (*имидж ничто — жажды все; сладкая парочка; райское наслаждение; изменим жизнь к лучшему; ведь я этого достойна*), частушки; без них не обходятся выступления юмористов и сатириков; встречаются рекламные лозунги, которые становятся удачными образными выражениями — ироническими осмыслениями явлений современной действительности (чего стоит, к примеру, один из рекламных «шедевров» *Иногда лучше жевать, чем говорить*). Однако, сосредоточиваясь на достижении яркости, экстравагантности и привлекательности рекламы, копирайтеры не должны пренебрегать общими законами и принципами русского языка, по которым создаются грамотные и выразительные тексты. Кроме того, правильная стратегия формирования рекламного сообщения должна строиться с учетом национально-культурных традиций общества и не противоречить психологическим, этическим, юридическим, нравственным нормам, сложившимся в нем.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Муравьева С. Г. Язык современной рекламы (Структурно-функциональный аспект): дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. 185 с.; Худойдодова Ш. З. Структурно-семантический анализ языка и стиля рекламных текстов в разносистемных языках: дис. ... канд. филол. наук. Душанбе, 2010. 137 с.; Щуклина Т. Ю. Лингвистические средства создания экспрессивности русских рекламных текстов // Вестник ТГГПУ. 2008. № 1 (12). С. 4–6.

² Елина Е. А. Семиотика рекламы. М.: Дашков и Ко, 2009. 136 с.; Мардиеева Л. А. Вещь-знак *тюбетейка* в коммуникативном пространстве Татарстана // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2013. Т. 155. № 5. С. 232–245.

³ Беликова А. В. Журнальная реклама: лингвокультурный и гендерный аспекты (на материале русского и английского языков): дис... канд. филол. наук. Краснодар, 2007. 129 с.; Каримова О. И. Гендерный и лингвокультурный аспекты социальной рекламной коммуникации (экспериментальное исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2006. 22 с.

⁴ Ермакович С. П. Когнитивно-прагматические аспекты гендера в рекламе: На материале русского и английского языков: дис... канд. филол. наук. Калининград, 2003. 190 с.

⁵ Миронова А. А. Русская реклама в аспекте диахронической стилистики: дис... д-ра филол. наук. Челябинск, 2011. 397 с.

Shchuklina T. Yu.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

LANGUAGE OF ADVERTISEMENT: THE PROBLEM OF NORMATIVITY

The article raises the problem of the quality of modern Russian advertisement texts. The advertising language is analysed from the perspective of normativity, their compliance with the standards of different communication levels. It provides a description of some cases of advertisements' deviations not only from language norms, but also from the ones of moral.

Keywords: language of advertisement; communication standards; speech expression.

Юдина Антонина Дмитриевна

Санкт-Петербургский государственный политехнический
университет имени Петра Великого, Россия

yton2@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОККАЗИОНАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы, связанные с современным состоянием окказионального словообразования, говорится о новых, необычных даже для окказионального словообразования моделях. В статье обращено внимание на то, что современники активнее стали использовать ранее непродуктивные способы образования неузуальных слов, контаминацию и междусловное наложение, чаще создавать окказиональные наречия и причастия, использовать графическое выделение отдельных букв или частей слов для создания многомерности новообразований.

Ключевые слова: словообразование, окказионализм, неузуальное слово, новообразование, графическое выделение частей слова.

Окружающий нас мир стремительно меняется. Меняется всё: общество, психология, техника, политика... И язык не может оставаться неизменным... Появляются новые слова, новые значения слов, новые выражения и устойчивые сочетания, которые отражают изменения в составе и свойствах предметов и явлений объективного мира, в общественной деятельности человека и работе человеческого сознания¹.

Значительную часть всех новых слов современного русского языка составляют окказионализмы. Наши современники свободнее стали обращаться со словом, сознательно нарушать литературные нормы. Появились совершенно новые, необычные даже для окказионального словообразования модели.

Сейчас при создании окказионализмов активно используются географические названия. Например, *Кто решил проSOCИТЬся?* (АиФ № 34, 2014) — какие главы государств решили посетить Олимпиаду в Сочи; *Грекнется ли у нас?* (АиФ № 29, 2015) — будет ли так же, как в Греции, которая уступила нажиму кредиторов и согласилась на жёсткие условия финансовой экономии; *Новгородили дел* (от Новгород, АиФ № 2, 2016) — создали много проблемных ситуаций в городе; *галапагости* — находиться на Галапагосских островах в Тихом океане (АиФ № 27, 2012).

Неожиданны и необычны и новообразования *геленджикнуться* — потерять голову от красот южного курортного города на берегу Чёрного моря; *разанапиться* — расслабиться, беспечно провести своё свободное время в Анапе (АиФ № 24, 2011). Ситуативные неологизмы созданы по новым даже для окказионального словообразования моделям.

Совершенно необычны и окказионализмы *суперее, самее* всех (АиФ. № 9, 1999) — лучше всех (от заимствованного префикса *super* и место-

имения сам); *гораздее* всех (от кто во что горазд, АиФ. № 4, 2015); ...обещания властей одно другого чудесатее (АиФ. № 52, 2013); *В укор онегинской Татьяне: и «потатьянистее» есть* (СПбвед.³ 14.11.2003). Сравнительная степень прилагательных не образуется от префиксов, местоимений, наречий и существительных, тем более имен собственных.

Необычно и создание окказионализмов *сильнопольная* вещь (М⁴. 31.01.2013) — то, что носят мужчины, от устойчивого словосочетания *сильный пол; крышесносительные* отношения (Ж⁵. 26.11–02.12. 2013) — выходящие за рамки привычного, крайне бурные, от жаргонного *сносить крышу* — терять рассудок. Это новые модели даже для окказионального словообразования.

В последние годы активно образуются окказиональные наречия. Например, *Живи охрустенно* (реклама в метро СПб) — ешь больше чипсов; *смотрибельно* — приятно смотреть (ТВ 1-й канал, 2013); *говорить по-англяпски* (СПбвед., 2012) — говорить по-японски, используя английские слова с искажением на японский манер (*по-английски + по-японски*); *воспитывать по-Дикому* (АиФ. № 42, 2010) — так же жестко, как Дик Адвокаат; *ШЕЙКарно погуляем* (Ж. № 29, 2013) — как супермодель Ирина Шейк на своей свадьбе. В языке наречие никогда не образуется от глаголов, контаминацией и от имен собственных. Это ново для окказионального словообразования.

Современники стали активнее использовать ранее непродуктивные способы образования неузуальных слов. Стремление к экспрессивности, к языковой игре приводит к фонетической деформации слов. При этом используют разные приемы: выбрасывание звуков, вставление звуков (протеза), перестановка звуков (метатеза), замена одних звуков другими. В таком случае в одном слове происходит столкновение двух значений. Наслаивание этих значений создает особый стилистический эффект, придает новообразованию необычное, каламбурное звучание. В окказионализме сталкиваются далекие, несоединимые понятия, слова остроумно обыгрываются. Например, в АиФ № 50 2012 года была статья «Увели Россию на *Кармановы острова*», то есть разворовали деньги государства и отправили их в офшоры. Благодаря деформации географического названия *Каймановы острова* авторам удалось придать заголовку сатирическое звучание. В новообразовании удачно обыгрывается частичное звуковое совпадение слов *карманы* и *Каймановы острова*.

Подобных новообразований много. Например, *кандидат наук и бандидат наук* (АиФ. № 11, 2013) — представитель криминального мира, защитивший диссертацию; *чиновники — чинювники* (Ж. № 27, 2013) — те, кто устроил эротическое шоу стриптизёров на международном празднике для молодежи (ню — жанр в живописи, изображение обнаженного тела); *безобразие и бензобразие* (НТВ, 2013) — рост цен

на бензин; *упраедом — укравдом* (СПбвед. 2012) — тот, кто использует общественные деньги на личные нужды; *здравоохранение и здравопохоронение* (Радио России. 2011) — разрушение прежней системы здравоохранения. Подобных примеров много. Современники любят сейчас играть со словами, создавать многомерную лексику.

Нередко стали обыгрываться всем известные словосочетания, фразеологизмы, названия известных произведений, песен. Например, *Вот и встретились два идиотчества...* (Спбвед. 9.08.2013, ср. *Вот и встретились два одиночества* — строки из песни «Вот и весь разговор», поэт Феликс Янович, композитор А. Экимян). *Без вены виноватые* (АиФ. № 29, 2012) — в статье речь идет о болезни ног, вен («*Без вины виноватые*» А. Н. Островский). По аналогии с фразеологизмом *заруби себе на носу* — ‘запомни’ создан заголовок *«Зарубли себе на носу»* (*заруби + рубли*, АиФ. № 25, 2012). В статье предлагают помнить о том, что отдохнуть на курортах России недорого и близко.

В последние годы активно образуются окказиональные причастия, полные и краткие. Например, *симпсонизированный шедевр* — студенты нарисовали пародии на картины известных русских живописцев, герои картин стилизованы под персонажей мультсериала «Симпсоны»; *осоенный русский* — тот, который использует в своем рационе сою; *монстрогированная героиня* — похожая на монстра; *обрученная* — выполняющая упражнения с обручем в художественной гимнастике.

Ново и необычно не только то, что сейчас активно создаются окказиональные причастия, но и то, что образуются они от имен существительных и порой от заимствованных слов: *отфрендженные, расфрендженные* (от англ. *frend*, КП⁶. 23.12.2015) — русские и украинцы виртуально рассорились, прервали дружбу после майдана. Очень продуктивна модель «имя существительное + ну + т + ые»: *майданутые* (ТВ 2015) — выступающие против законной власти на Майдане на Украине; *«Вампиранутые»* (х/ф) — злые, подобные вампиру, пьющие кровь других людей, забирающие их энергию и силу; *Самые чебурахнутые в мире* (от Чебурашка, АиФ № 16, 2013) — самые лучшие товары для детей, сделанные в России; *круизнутые, твитнутые, вканутые*, т. е. помещанные на круизах, на социальных сетях «Twitter» и «ВКонтакте». Ситуативные новообразования, созданные по этой модели стилистически окрашены. Они имеют пейоративную окраску.

Раньше это были единичные случаи, а деепричастия нам вообще раньше не встречались. В марте 2013 года по радио в одной из передач мы услышали: *Химиизирия и фармацевтирия наши отношения, можно легко расстаться с мужем или женой. Принял таблетку — и нет стресса и страданий*. Деепричастия образуются только от глаголов. В данном случае это правило нарушено. Окказионализмы созданы от существительных.

За последние годы на страницах периодики появилось огромное количество окказионализмов, созданных междусловным наложением и контаминацией. Данные способы словообразования свойственны, по замечанию некоторых исследователей, только окказионализмам. Раньше слова-экспромты, созданные по этим моделям, встречались нечасто. Подобные ситуативные неологизмы создаются с установкой на шутку, остроту. Гибридным окказиональным новообразованиям свойствена смысловая уплотненность, сгущенность семантики. Так, *сингобаксы* (АиФ № 23. 2014) — название денег в Сингапуре; местных баксов; *водоскрёб* (М., 21.05.2014) — огромное здание, которое строят под водой в Малайзии; *селфицид* (*селфи + суицид*, ТВ Россия 2015) — гибель тех, кто делает селфи в опасных местах. В № 12 АиФ за 2015 год нам встретился окказионализм *Гейрона* — Европа, проповедующая однополые браки.

В окказиональном словообразовании междусловным наложением и контаминацией стали активно использовать имена собственные. В АиФ № 27 2013 года нам встретилось предложение *Была в России РАН, а будет ЛивАН — Академия наук по Ливанову*. Д. В. Ливанов, министр образования, предложил «навести порядок» в Российской академии наук, осуществить ряд преобразований, против которых выступило большинство ученых. В № 24 АиФ за 2015 год после того, как кинорежиссер Никита Михалков предложил создать отечественную сеть быстрого питания вместо Макдоналдов, появился окказионализм «**МИХдоналдс**» (Михалков + Макдоналдс). В № 39 АиФ за 2015 год была статья о положении в Сирии «**На АСАДном положении**» (Башар Асад, президент Сирии, + осадное положение). В этом же году в «Санкт-Петербургских ведомостях» нам встретился окказионализм *Биллари* (Билл Клинтон, экс-президент США, + имя его супруги Хилари Клинтон) — в окказионализме объединены имена экс-президента страны и его жены, которая принимала самое непосредственное участие в управлении страной.

Новообразования, созданные данными способами словообразования, заставляют слушающего «споткнуться», остановиться на какое-то мгновение, чтобы сообразить, в чем дело. Подобные ситуативные неологизмы создаются с установкой на шутку, остроту. В контаминированных образованиях сталкиваются внутренние формы, создавая экспрессию. «Подобные новообразования рождаются в результате субъективных ассоциаций и состоят из компонентов, не связанных друг с другом»⁷.

Сейчас намного чаще стали использовать семантические неологизмы. Они разрушают стереотип восприятия знакомого слова. Ложная этимология показывает новое, неожиданное значение давно знакомых слов. Это один из видов языковой игры. Например, в статьях «*Любители консерватории*» и «*Здоровый консерватизм*» (АиФ № 8, 2014) речь идет не о высшем музыкальном учебном заведении и консервативных

убеждениях, а о полезных для здоровья консервах. В статье «Все „проходилцы“ в гости к нам» (МК⁸. 16–23.03.2016) говорится о кроссоверах, способных двигаться по бездорожью. В газете «Метро» 28 октября 2015 года была статья о «Трогательном зоопарке», зоопарке, где можно трогать и кормить животных. Главная цель авторов подобных заголовков — взорвать текст, нарушить спокойное изложение мыслей, соригинальничать, заявить о своей необычности, привлечь внимание любой ценой.

В последние годы авторы часто стали прибегать к графическому выделению отдельных букв или частей слов для создания многомерности новообразования. Например, *До чего доДУМАлись* (АиФ № 27, 2013) — статья о странных инициативах народных избранников; *ЗаЗУБрите!* (АиФ № 24, 2013) — запомните, какие продукты надо исключить, чтобы забыть о дантистах; *Хватит вПАРивать!* (АиФ № 42, 2013) — не стоит в тёплое время топить так, как в холодное; *ПОРШивая парковка* (Ж. № 40, 2013) — неудачно припаркованный автомобиль «Порше»; *Совсем невесело* (АиФ № 45, 2013) — статья о проблемах в сельской местности.

Подобные новообразования обладают большой семантической ёмкостью. Их использование требует сотворчества читателя, который должен не только восстановить исходные единицы, но и определить новое значение, обогащенное обычно эмоционально-оценочными приращениями. Такие слова-гибриды вносят в контекст эпатажно-игровое начало, служат средством выражения иронии и авторской оценки. Они используются для выражения субъективного отношения говорящего к тому, о чем идет речь.

Значительную по объему группу окказионализмов, возникших в результате графического способа выделения части слов, составляют новообразования, созданные от аббревиатур. Например, *ОбЕГЭривание страны?* (АиФ № 35, 2014) — обман, связанный с введением различных ЕГЭ для разных групп детей, в результате чего может возникнуть кастовая школа; *ОтОРВИсь от гриппа* (АиФ «Здоровье» № 45, 2010⁹) — вылечи простудные заболевания, не болей (ОРВИ — острая респираторная вирусная инфекция); *Отчего СШАакашвили впадает в истерику?* (АиФ. № 40, 2006) — США + Саакашвили, экс-президент Грузии.

Иногда аббревиатуры быстро обрастают производными словами. Так, от аббревиатуры КАД образовано существительное *оклокадье* (СПбвед. 19.08.2013) — недалеко от кольцевой автодороги. В газете «Метро» 25 ноября 2015 года нам встретился окказионализм *заКАДье: Жилье в «зАКАДье» дешевле городского*. По этой же модели созданы неизуальные неологизмы от МКАД — *замкадье*, вариант *замКАДье*. В Интернете появились такие инновации, как *внутримкадочный, замкадский, замкадный* и *замкадыши*. Последнее новообразование зафиксировано и в языке СМИ: *Быть ли моим детям «замкадышами»?* (КП. 24.08.2010).

За последние годы количество окказионализмов, созданных способами словообразования не известными языковой системе, значительно увеличилось. При этом авторы активно используют графическое образование окказионализмов.

Современники активно реализуют игровой потенциал языка, актуализируют скрытые и периферийные смыслы слов, раскрывают особенности своего креативного мышления, свое отношение к окружающей действительности.

Приведенные выше окказионализмы свидетельствуют о стремлении современников к новым способам выражения, об их желании соригинальничать, сказать не так, как все, а ярко, необычно. Скорее всего, приведенные новообразования не закрепятся в языке, но и в этом случае зафиксировать их на определенном этапе развития языка интересно и важно, так как все изменения в лексике так или иначе обусловлены изменениями в нашей жизни.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Котелова Н. З. Новое в русской лексике. Словарные материалы 1989. СПб.: Дмитрий Буланин, 2001. С. 6.

² Аргументы и факты — АиФ 2011, 2012, 2013, 2014.

³ Санкт-Петербургские ведомости — СПбвед. 2003, 2010, 2011, 2012, 2013.

⁴ Метро — М 2012, 2013.

⁵ Жизнь — Ж. 2013.

⁶ Комсомольская правда — КП 2000, 2010, 2016.

⁷ Геуркова Н. А. Индивидуально-авторские новообразования в поэзии А. Вознесенского и Р. Рождественского: Автoref. дис. ... канд. филол. наук. М., 1980. 22 с.

⁸ Московский комсомолец — МК 16–23.03, 2016.

⁹ Аргументы и факты. «Здоровье» — АиФ «Здоровье» 2010/

Yudina A. D.

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Russia

MODERN TRENDS IN OCCASIONAL WORD-FORMATION

The article considers the problems connected to the current state of occasional word-formation, and demonstrates new, unusual even for the occasional words-formation, models, highlighting more active usage of previously unproductive word-forming methods of unusual words creation, contamination and interword overlay, more often creation of occasional adverbs and participles, usage graphical emphasizing of letters or parts of words in order to create multidimensional neologisms.

Keywords: derivation; word formation; occasional vocabulary; individual words; situational neologism; new formation; neologism, graphical selection.

Юдина Наталья Владимировна

*Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации, Россия*

dr.yudina@mail.ru

**РУССКИЙ ЯЗЫК В XXI ВЕКЕ:
ТОЛЕРАНТНОСТЬ VS. НЕДОСКАЗАННОСТЬ
(О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ЭВФЕМИЗМОВ
В СОВРЕМЕННОЙ ДИСКУРСИВНОЙ ПРАКТИКЕ)**

В настоящей статье на основе анализа языкового материала, извлеченного из русскоязычных печатных, аудиовизуальных и электронных средств массовой информации начала XXI века (2006 — 2016 гг.), предложены попытки описания и систематизации эвфемизмов в современном русском языке, а также определены некоторые особенности функционирования и использования единиц вторичной номинации в речевой коммуникации современной русскоязычной языковой личности XXI века.

Ключевые слова: русский язык XXI века, эвфемизмы, классификации.

Общеизвестно, что речевая коммуникация XXI века характеризуется высоким уровнем экспрессивности и эмоциональности, что нередко связано с проявлением агрессивности и отсутствием толерантности в выборе языковых средств носителями современного русского языка. В этой связи всё чаще язык становится источником и даже провокатором ряда межличностных конфликтов. Во избежание появления нежелательных лексических единиц на протяжении всего существования человечества использовались специальные наименования, украшающие предмет высказывания с целью предупреждения его негативного влияния и ликвидации потенциальной коммуникативной неудачи. В результате появляется разветвленная система единиц вторичной номинации, таких как *эвфемизмы, табу, дисфемизмы*, а также смежные с ними понятия типа *псевдоэвфемизмы, криптолалия, эзопов язык, дезинформация, образная выразительность* и ряд других.

Как показывает проведенный анализ печатных публикаций в русскоязычных средствах массовой информации XXI века (2006–2016 гг.), эвфемизмы представляют собой интересный объект не только с собственно лингвистических, но и с экстраполингвистических позиций. Материалом для исследования послужили 544 языковые единицы, извлеченные из печатных средств массовой информации (в частности, «Российская газета» (РГ), «Коммерсантъ», «Аргументы и факты» (АиФ), «Русский репортер» (РР) и др.) в период с 2008-го по 2016 год.

Анализ изученной лингвистической литературы свидетельствует о том, что в мировом языкоznании (США, Великобритания, Польша и др.) значительный интерес исследователей к изучению вопроса эвфемизмов и эвфемизаций речи приходится на XX век, в то время как в русистике эта

тема в определенный период времени находилась под запретом. В отечественной лингвистической традиции эвфемизмы долгое время рассматривались только в историческом аспекте в связи с древними табу и анализировались преимущественно на индоевропейском, славяно-балтийском или общеславянском материале (см., напр., исследования Д. К. Зеленина, Б. А. Ларина и др.). Однако в последние десятилетия в связи с известными социально-политическими и общественно-культурными процессами интерес к осмыслению лингвистического статуса эвфемизации значительно возрос, о чем свидетельствуют многочисленные исследования отечественных лингвистов (см., к примеру, работы В. И. Карасика, И. Т. Касавина, Л. П. Крысина, М. Л. Ковшовой, Е. А. Сеничкиной и мн. др.).

Имея первоначальную цель стать заменителем табу, эвфемизмы в XXI веке расширили свои «функциональные обязанности» в современной дискурсивной практике и стали использоваться не только для замены табуированных единиц, но и как средства смягчения речи, «заменные слова, улучшающие общение людей» (по Е. А. Сеничкиной). В этой связи к собственно лингвистическому аспекту употребления и исследования эвфемизмов добавились еще и экстравербальные критерии, такие как социальный (моральные, этические, религиозные и др. основы употребления эвфемизмов) и психологический (эффект смягчения высказывания, заменяющий пейоративную окраску на более нейтральную) компоненты.

Собранный языковой материал может быть подвергнут ряду классификаций и систематизирован по следующим критериям и основаниям:

I. Структурная классификация эвфемизмов

- 1) эвфемизмы, представляющие собой одну лексему (ср.: *педикулез* (вм. вшивость), *подшибе* (вм. пьяный), *нейтрализовать* (вм. убить), *не стало* (вм. умер), *незрячий* (вм. слепой) и др.);
- 2) эвфемизмы — сочетания слов: а) свободное сочетание слов с подчинительной связью: согласование (ср.: *постоянные покупатели* (вм. алкоголики)), управление (без предлога: *либерализация цен* (вм. повышение цен), с предлогом: *инвалиды по зрению* (вм. слепые), *с живностью на голове* (вм. вшивый) и др.); б) фразеологически связанное сочетание слов (ср.: *отправиться к праотцам* (вм. умереть), *принять на грудь* (вм. выпить), *в интересном положении* (вм. беременна), *ушел из жизни* (вм. умер) и др.); в) терминологически связанное сочетание слов: *летальный исход* (вм. смерть), *места содержания под стражей* (вм. тюрьма);
- 3) эвфемизмы, представляющие собой полупредикативные конструкции, появившиеся в русском языке сравнительно недавно и не зафиксированные пока в существующих лексикографических источниках (ср.: *люди, потерявшие зрение* (вм. слепые); *женщина, дарящая новую жизнь* (вм. беременная));
- 4) эвфемизмы, соотносимые с предложением (чаще всего со сложноподчиненным с придаточным определительным): *те, кто не видит* (вм. слепые); *люди, для которых не доступны звуки* (вм. глухие).

II. Тематическая классификация эвфемизмов

Современная дискурсивная практика позволяет выявить следующие наиболее частотные тематические сферы употребления эвфемизмов в русском языке XXI века:

- 1) состояние здоровья (23% от всех употреблений): а) нарушения зрения (ср.: слабовидящий; незрячий; люди, потерявшие зрение; инвалиды по зрению; люди с белой тростью; те, кто не видит; невидящий человек (вм. слепой)): *Люди, потерявшие зрение, часто не задумываются о том, каким образом изменяется их мимика...*(АиФ, № 41, 17.11.2012); *Излишняя обидчивость, разумеется, не является «привилегией» людей с белой тростью* (АиФ, № 41, 17.11.2012); б) нарушения слуха (ср.: слабослышащие; люди с нарушениями слуха; люди, для которых недоступны звуки; тухоухость (вм. глухой)). Ср.: *На прямой линии с президентом Путиным Жученко спросил, почему на все-российских телеканалах игнорируют слабослышащих людей* (РГ, № 4525, 22.11.2007); *А картины глухого кубанского художника Владимира Завадовского вошли во Всероссийскую книгу лучших мастеров кисти, для которых не доступны звуки* (РГ, № 4784, 30.10.2008); в) нарушения общего состояния (ср.: люди с ограниченными возможностями; люди с ограниченными физическими возможностями; с ограниченными возможностями здоровья (вм. инвалид)): *Многие предприятия предпочитают платить штрафы, но не брать на работу сотрудников с ограниченными возможностями* (Коммерсантъ, № 44 (998), 05.11.2012); *Высказывается мысль, что окружающим необходимо с пониманием относиться к особенностям поведения людей с ограниченными физическими возможностями* (АиФ, № 41, 17.11.2012); г) болезнь, в частности, педикулёз (ср.: с живностью на голове, неприятное насекомое (вм. педикулэс)). Ср.: *По официальным данным Роспотребнадзора, в августе было обнаружено 14 262 человека с живностью на голове* (АиФ, № 39, 26.09.2012); *Кстати, как признаются учителя и родители, подхватить неприятных насекомых можно как в рядовом образовательном учреждении, так и в элитной школе* (АиФ, № 39, 26.09.2012);
- 2) смерть, прекращение существования (21% от всех употреблений) (ср.: отправиться к праотцам, приказал долго жить, ушел из жизни, перестало биться сердце, проводить в последний путь вместо умер)). При этом интересно отметить, что практически все эвфемизмы имеют свой оттенок значения, характер которого изменяет лексическую сочетаемость. Так, например, эвфемизмы «отправиться к праотцам», «ушел из жизни», «перестало биться сердце» применяемы только к утрате человека, тогда как варианты «приказал долго жить» и «почить в бозе» имеют иронический характер и употребляются применительно к неодушевленным предметам. Ср., например, *В Москве в возрасте 75 лет ушел из жизни выдающийся артист театра и кино Семен Фарада* (АиФ, № 13, 21.08.2009) и *Господин же, Великий Новгород, приказал долго жить* (РР, № 78, 22.09.2009); *Список необходимых препаратов покинули и аспирин, и анальгин, почили в бозе нашатырный спирт, корвалол и валидол* (РГ, № 5210 (131), 17.06.2010);
- 3) алкоголь (18% от всех употреблений): а) наименование спиртных напитков (ср.: зеленый змий, горячительный напиток, лекарство, горячо любимый напиток): *Ежегодно несколько десятков тысяч из них отправляются к праотцам именно из-за отравления горячо любимым напитком* (РГ, № 4718, 31.07.2008); *Кампания по истреблению «зелёного змия» началась в Кулишовке 4 года назад* (АиФ, № 19, 10.05.2012); б) состояние алкогольного опьянения (ср.: в нетрезвом виде, нетрезвый, под градусом, подшофе, принять на грудь): *Бывший москвич Ткачев, давно выступающий за Францию, не единственный шахматист, игравший подшофе* (Русский репортер, № 35 (114), 15.09.2009); *В жаркую погоду нельзя перегружать желудок и уж тем более загорать «под градусом»* (АиФ «Здоровье», № 25, 21.06.2013);
- 4) беременность (12% от всех употреблений) (ср.: в интересном положении, станет матерью, готовится стать матерью, ждет ребенка, не в одиночку, женщина, дарящая новую жизнь (вм. беременная)): *Именно поэтому даже сейчас*

- почти на каждом крупном соревновании в списках участниц можно найти девушки в интересном положении (РГ, № 19 (49), 21.05.2008); Инициатива увековечить женщину, дарящую новую жизнь, принадлежит ректору СГМУ Вячеславу Новицкому (РГ, № 434, 10.09.2012); Перис Хилтон станет мамой (АиФ, № 18, 20.02.2011);*
- 5) действия силовых структур (11% от всех употреблений) (ср.: обезвредить, нейтрализовать, убрать, ликвидировать): *В ответ они оказали вооруженное сопротивление, ранив сотруника СОБР, и в результате спецоперации и ответного огня были нейтрализованы* (РГ, № 6190, 20.05.2012); *Ответными действиями нападавший был ликвидирован* (РГ, № 1738, 05.07.2013);
 - 6) потеря свободы (5% от всех употреблений) (ср.: места наказания и исправления, места лишения свободы, места содержания под стражей): *В среднем по России за год в местах лишения свободы рождается полтора десятка ребятишек* (РГ, № 380, 24.06.2005);
 - 7) изменение социального статуса в связи с потерей трудоспособности по возрасту (3% от всех употреблений) (ср.: уйти на заслуженный отдых, уйти на покой): *Напомним, сейчас россияне имеют право уйти на заслуженный отдых в 60 и 55 лет для мужчин и женщин соответственно* (АиФ, № 20, 19.10.2010); *А поскольку среди пенсионеров с каждым годом становится все больше образованных людей, желание уйти на «покой» после 55–60 лет будет встречаться все реже и реже* (АиФ, № 3, 14.01.2010);
 - 8) экономика (3% от всех употреблений) (ср.: либерализация цен (вм. повышение цен), на безвозмездной основе (вм. бесплатно), деловая информация (см. реклама)): *Они включали, в частности, либерализацию цен и спровоцировали волну протестов по всей стране* (Коммерсант, № 66 (5097), 16.04.2013); *Но возможности похоронить близкого человека на безвозмездной основе москвичи не лишатся?* (РГ, № 4428, 01.08.2007);
 - 9) время (2% от всех употреблений) (ср.: не вчера (вм. давно), не сегодня (вм. в будущем)): *Ситуация в регионе в очередной раз осложнилась не вчера* (РГ, № 3748, 16.04.2005); *Расценки на ритуальные услуги вырастут еще не сегодня и не в два раза* (РГ, № 4428, 01.08.2007);
 - 10) оценка (2% от всех употреблений) (ср.: не самый лучший (вм. плохой)): *В Русской православной церкви в очередной раз напомнили, что традиция посещать на Пасху могилы близких не самая лучшая форма ее празднования и не является таким уж христианским обычаем* (РГ, № 6018, 19.04.2011).

III. Классификация эвфемизмов по графико-пунктуационному принципу

В справочниках по кодификации современного русского языка отсутствуют конкретные правила пунктуационного оформления эвфемизма, что создает их вариативное пунктуационное оформление в современных русскоязычных текстах, связанное преимущественно с наличием или отсутствием кавычек:

- 1) написание без кавычек и выделений. Ср., напр.: *Хотя сначала всем казалось, что душа 67-летней жительницы села Логачёвка Белгородской области отправилась к праотцам* (АиФ, № 78, 11.07.2012);
- 2) написание в кавычках всего эвфемизма. Ср.: *Кстати, причиной сегодняшней эскалации бандитизма в России называют то, что бандиты 90-х как раз вышли из «мест наказания и исправления»* (АиФ, № 23, 01.12.2010);
- 3) написание в кавычках не всего эвфемизма, а только одной лексемы. Ср.: *Так, например, в конце этого года в прокат выйдут фильмы, в которых Робертс уже была в «интересном» положении* (РГ, № 285, 15.09.2007);

4) один и тот же эвфемизм демонстрирует варианты написания (в кавычках и без кавычек). Ср.: *Закон о госзакупках прикажет долго жить* (РГ, № 5698 (257), 02.2012) и *Дому «приказали долго жить»* (АиФ, № 144, 28.07.2012); *Однако директора сразу нескольких частных фирм, напротив, воспылали любовью к женщинам в «интересном положении»* (РГ, № 149, 13.04.2006) и *Задлая взломщица квартир, задержанная в эвенкийской столице, оказалась в интересном положении* (Российская газета, № 4439, 14.08.2007).

Безусловно, современные русскоязычные эвфемизмы представляют собой интересный материал для дальнейшего изучения и осмысливания в сфере интра- и экстралингвистических исследований современной дискурсивной речевой практики XXI века. При этом особое внимание может быть уделено коммуникативным задачам современной русскоязычной языковой личности, связанным с противоречивой реализацией категорий толерантности и недосказанности в сфере использования эвфемизмов и других единиц вторичной номинации.

Yudina N. V.

Russian Federation Government's Financial University, Vladimir branch, Russia

**THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE 21ST CENTURY: TOLERANCE VS.
UNDERSTATEMENT: ON EUPHEMISMS' FUNCTIONING IN MODERN DISCOURSIVE
PRACTICE**

The article is focused on the analysis of the language data extracted from the Russian-language printed, audio-visual and online mass media of the beginning of the 21st century (2008--2016). The author is trying to describe and systematize euphemisms in modern Russian, as well as to reveal several peculiarities of the secondary lexical nomination, its functioning and usage in the speech communication of the modern Russian-speaking personality of the 21st century.

Keywords: Russian language of the 21st century; euphemisms.

Яппарова Венера Нагимовна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

venera2306@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПУБЛИЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ЖАНРА ЗАСЕДАНИЕ)

В данной статье рассматриваются композиционные и языковые характеристики политического жанра заседание. Материалом исследования являются стенограммы заседаний правительства Российской Федерации, опубликованные в открытом доступе на официальном сайте правительства в 2014–2015 гг. Универсальные характеристики обусловливаются принадлежностью данных текстов к официально-деловому стилю. Специфические черты появляются в результате проникновения в тексты элементов других функциональных стилей.

Ключевые слова: политический дискурс, публичная политическая речь, речевой жанр, заседание.

В условиях всемирной глобализации и информатизации вопросы, связанные с политической властью, обсуждаются более широко и открыто, чем в условиях социалистического государства. Именно поэтому в настоящее время политическая речь становится предметом пристального внимания не только политических деятелей, спичрайтеров, имиджмейкеров, журналистов, но также и широких слоёв населения. На первый план выдвигается публичная политическая коммуникация, нацеленная на передачу информации, которая затрагивает общественные интересы, с одновременным приятием ей публичного статуса.

Публичная политическая речь — значимая составляющая в работе каждого политика, поскольку умение правильно подбирать слова и эффективно воздействовать в процессе речи на аудиторию позволяет политическим деятелям решать важные государственные вопросы и достигать поставленных целей, от которых зависит благополучие государства и его народа. Политическая речь, реализуемая устно и перед аудиторией, имеет множество жанровых разновидностей: интервью, теледебаты, ответы на вопросы журналистов, выступления на митингах, собраниях, обращения и т. п. Каждый жанр публичного выступления отличается от других по продолжительности, структуре, содержанию, образу говорящего и образу адресата. Именно поэтому важно понимать специфику того или иного жанра, для того чтобы первоначально создать успешный текст и впоследствии плодотворно выступить с ним. В связи с вышеизложенным актуальным и значимым является изучение определённых жанров политической речи, в частности, жанра заседание.

Материалом исследования в данной работе послужили стенограммы заседаний правительства Российской Федерации, опубликованные на официальном сайте government.ru в 2014–2015 гг. Целью изучения

является выявление структурных и языковых особенностей исследуемого жанра, их систематизация и классификация.

Заседание правительства Российской Федерации — это организационно-правовая форма обсуждения и принятия правительством решений по наиболее важным вопросам государственной жизни. Подобные заседания проводятся не реже одного раза в неделю, и в них лично принимают участие ведущие политические деятели страны.

Основными отличительными чертами жанра заседания является преобладание информативной составляющей над фатической и наличие устойчивой композиционной структуры. Любое политическое сообщение или высказывание, произнесенное в процессе заседания, обладает новизной и может содержать в себе полемические высказывания:

Доходы бюджета превысили 10 трлн рублей, это на 10% больше запланированного. Постепенно улучшается структура доходной части за счёт увеличения доли доходов, которые не связаны с нефтью и газом. В течение последних двух кварталов они формируют больше 55,5% доходов бюджета, это приблизительно на 5% больше, чем за девять месяцев прошлого года. [http://government.ru/meetings/20976/stenograms/]; Число негосударственных медицинских организаций в 2010 году составляло 618 штук, или около 8% от общего числа медицинских организаций, а в 2015 году их уже почти 2 тыс., или 22%. Это даже превышает некий целевой показатель, который был установлен в «дорожной карте». Это достаточно серьёзный рост [http://government.ru/meetings/20307/stenograms/].

Главные элементы композиционной структуры являются обязательными и предписаны соответствующими протоколами. В жанре заседания обязательными являются такие части, как приветствие, оглашение повестки дня, обсуждение повестки дня и принятие решений. Например:

Добрый день, коллеги! Начнём обсуждение повестки дня [http://government.ru/meetings/20515/stenograms/]; Теперь к повестке дня. Сегодня мы обсудим, как идёт ликвидация аварийного жилья. <...> Теперь давайте перейдём к более подробному рассмотрению первого вопроса. Михаил Александрович (обращаясь к М. Меню), пожалуйста [http://government.ru/meetings/17597/stenograms/]; Д. Медведев: Спасибо. Коллеги, какие будут соображения, предложения? <...> Давайте тогда так и поступим, потому что работали много. Договорились? Спасибо. Принимаем решение [http://government.ru/meetings/15478/stenograms/].

Однако это не означает, что заседания строятся всегда по жесткой схеме, в ряде случаев структура может видоизменяться, что свидетельствует о гибкости в её построении. Чаще всего привычный ход заседания нарушается, если требуется срочное обсуждение острых политических вопросов, требующих незамедлительного решения, или произошло чрезвычайное происшествие:

Коллеги, прежде чем мы обсудим повестку дня, несколько важных слов об одной из ключевых тем последних дней — я имею в виду уничтожение нашего самолёта в Сирии турецкими военно-воздушными силами [http://government.ru/meetings/20729/stenograms/]; Коллеги, сегодня в ночь про-

изошла трагедия в Охотском море с траулером «Дальний Восток». Погибли люди — и наши граждане, и граждане иностранных государств, которые там работали. Давайте почтим их память [<http://government.ru/meetings/17504/stenograms/>].

Языковые особенности текстов заседания в первую очередь отражают их принадлежность к официально-деловому стилю речи. Так, в анализируемых нами текстах преобладают следующие типичные черты:

- 1) наличие этикетных слов и фраз, подчеркивающих уважительное отношение со-беседников, участников заседания, друг к другу:

Уважаемый Дмитрий Анатольевич! Уважаемые члены правительства! Представляю доклад об утверждении второй федеральной целевой программы обеспечения ядерной и радиационной безопасности [<http://government.ru/meetings/20554/stenograms/>];

- 2) наличие большого количества терминологической лексики:

Как вы знаете, федеральный бюджет на следующий год принял с дефицитом. Для того чтобы сбалансировать его, обеспечить выполнение всех наших расходных обязательств, мы планируем привлекать средства внутреннего и внешнего рынков [<http://government.ru/meetings/21225/stenograms/>];

- 3) использование заимствованной или иноязычной лексики:

Сохранена позиция российской стороны о предоплате, то есть все будущие поставки в зимний период должны оплачиваться до начала поставок — так называемый механизм предоплаты. В этот период не будет действовать механизм take or pay, то есть механизм «beri или плати», об этом мы тоже ранее говорили и договорились [<http://government.ru/meetings/15478/stenograms/>]; Это позволит избежать цепочки посредников, которых иногда называют квотными рантье, которые не занимаются собственным промыслом, а только систематически переуступают свои права другим участникам рынка [<http://government.ru/meetings/22978/stenograms/>];

- 4) применение аббревиатур и сложносокращенных слов:

В таких условиях Минэкономразвития ожидает возобновление роста экономики уже в 2016 году. <...> Утверждаем мы и правки в Закон о бюджете за 2015 год, сокращаем дефицит до 3% ВВП [<http://government.ru/meetings/20012/stenograms/>];

- 5) использование эвфемизмов для соблюдения политической корректности высказываний:

Я имею в виду уничтожение нашего самолёта в Сирии турецкими военно-воздушными силами. <...> Это, безусловно, акт агрессии против нашего государства со стороны Турции — нашего соседа и к тому же ещё члена Североатлантического альянса [<http://government.ru/meetings/20729/stenograms/>];

- 6) функционирование отглагольных существительных:

Они нацелены на создание прозрачных и единообразных принципов регулирования сегмента нестационарной торговли (предлагается уточнить все процедуры — от формирования схем размещения торговых объектов до оформления и продления договорных отношений с хозяйствующими субъектами), а также внедрение нового принципа «если меняется место, то сохраняется бизнес» [<http://government.ru/meetings/15062/stenograms/>];

- 7) частое использование речевых клише и стереотипов:

Более полутора лет нами ведётся работа по выстраиванию отношений крупной сетевой торговли с производителями на основе цивилизованных механизмов саморегулирования и внедрения кодекса добросовестных практик [<http://government.ru/meetings/15062/stenograms/>].

Несмотря на все признаки принадлежности к официально-деловому стилю и стремление политических деятелей оставаться сугубо в административно-правовом поле, в тексты проникают элементы и других функциональных стилей речи. Так, не всегда в текстах соблюдается прямой порядок слов, типичный для официально-делового стиля, зачастую в предложениях встречается инверсия:

Тем не менее оценки разные делаются, поэтому Центробанк дал целый ряд сигналов важных, в частности, отказавшись от валютного коридора и регулярных интервенций. <...> Не буду говорить банальности, вы прекрасно понимаете, что и как происходит, вы люди все опытные, на высоких руководящих должностях находитесь [<http://government.ru/meetings/20850/>].

Также в публичной политической речи присутствуют эмоционально-экспрессивные речевые средства:

<...> более 60 тыс. человек ежегодно умирают от патологий жизненно важных органов из-за систематического употребления наркотиков. Это страшные цифры, конечно [<http://government.ru/meetings/15739/stenograms/>].

В речи политиков встречаются образные или устойчивые выражения:

В результате и динамика в реальном секторе оказывается не такой катастрофической, как виделось это большинству экспертов, да, что греха таить, и нам тоже, в конце прошлого — начале нынешнего года [<http://government.ru/meetings/17789/stenograms/>]; Но на что точно нужно обратить внимание, это на то, чтобы все в нынешней ситуации были, так сказать, взаимно вежливы — и поставщики, например, аграрной продукции, с одной стороны, и торговые сети, которые, наконец, стали наших поставщиков видеть на близком расстоянии, потому что до этого они, как от мух назойливых, от них отмахивались. Сейчас ситуация изменилась, они друг другу протянули руки [<http://government.ru/meetings/15062/stenograms/>].

Следует отметить, что проникают в жанр заседания и элементы разговорной речи:

Эти 4,5 млн га, которые остаются (в основном в Сибирском федеральном округе), — это как раз показатель того, что не всё здраво [<http://government.ru/meetings/15147/stenograms/>]; Тем, у кого дети до 15 лет, сегодня выплачивается специальное пособие по временной нетрудоспособности, так называемый больничный, который учитывает особенности ухода за маленькими пациентами [<http://government.ru/meetings/15352/stenograms/>].

В исследуемых текстах также встречаются черты публицистического стиля, в частности, использование риторических вопросов, которые служат для привлечения внимания слушателей или для создания ощущения вовлеченности присутствующих в процесс обсуждения:

Несколько слов об исполнении консолидированных бюджетов субъектов Российской Федерации. По состоянию на 1 июля текущего года доходы бюджетов регионов выросли на 8,5% от соответствующего периода 2013 года. <...> Что позитивного? Это поступление налога на прибыль и налога на доходы физических лиц ... [<http://government.ru/meetings/14716/stenograms/>];

Речь идёт об объединении функций Агентства по ипотечному жилищному кредитованию. <...> Для чего? Чтобы сделать жильё более доступным, благоустроенным и безопасным [http://government.ru/meetings/18270/stenograms/].

Таким образом, анализ структурных и языковых особенностей исследуемых политических текстов показал, что жанр заседания обладает как универсальными чертами текстов, относящихся к официально-деловому стилю, так и своими специфическими характеристиками. Лингвистические особенности текстов заседания проявляются на самых разных уровнях языка: морфемном, лексическом, синтаксическом. Заседание имеет типичную для данного жанра структуру, условно разделенную на содержательные части, которые определяются перечнем обсуждаемых вопросов. При этом жанр заседания имеет прозрачные границы, которые способствуют проникновению в тексты элементов других типов дискурса и других жанровых разновидностей политического дискурса, а также позволяют видоизменять композиционный строй самих текстов. Все вышеперечисленные особенности свидетельствуют об особом месте жанра заседания среди прочих жанровых разновидностей политической речи и способствуют реализации основных функций политического дискурса.

Yapparova V. N.

Kazan (Volga Region) Federal University

SOME FEATURES OF PUBLIC POLITICAL SPEECH: AS EXAMPLIFIED IN THE MEETING SPEECH GENRE

The article discusses the composition and linguistic characteristics of the genre of political meeting. The material of the study was taken from the transcripts of the Government meetings, published on the official website of the Russian Federation Government in the 2014-2015. Universal characteristics of the studied texts are determined by their belonging to the official style. Specific features of analyzed texts appear as a result of infiltration of other functional styles elements.

Keywords: political discourse; public political speech; speech genre; meeting.

Яхина Рузиля Раифовна

*Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А. Н. Туполева, Россия*

shroza1981@yandex.ru

ТЕХНИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье рассматриваются технические термины-англицизмы и тенденции употребления их в современном русском языке.

Ключевые слова: термины-англицизмы, современный русский язык, контакты.

В процессе исторического развития человека одни языки постоянно вступают в контакты с другими языками. Это связано с экономическими, политическими, научными и культурными отношениями разных культур. Современное состояние отечественной лингвистики характеризуется активизацией интереса к русско-англо-американским языковым контактам (оговоримся, что в современной контактологии используется термин англизм в обоих случаях)¹. Огромное количество англицизмов проникает в современный русский язык, так как международные контакты расширяются, международным языком общения, ведения переговоров, как известно, является английский язык. Многие люди используют в своей повседневной речи заимствованные слова английского происхождения, даже не замечая этого. Широкое применение англицизмов отмечается в современных СМИ:

Уязвимость в популярном фотосервисе Instagram позволяла взломать примерно 20 млн аккаунтов; Отмечается, что компания Facebook, являющаяся владельцем Instagram, исправила этот баг²; Инфицированный компьютер управляет ботом, который обращается за получением инструкций к своему командному серверу; Исследователи обнаружили XcodeGhost, скомпрометированную версию платформы разработки iOS Xcode. Она по-прежнему представляет неизбежную угрозу для корпоративных мобильных устройств, несмотря на удаление из App Store в сентябре 2015 года³.

Одним из важнейших факторов, влияющих на языковые изменения, является развитие науки, техники и новых технологий. Последние десятилетия характеризуются активным внедрением новых технологий в повседневную жизнь. Новые открытия и обновленные отрасли производства начинают заметно изменять мир, используя робототехнику, телекоммуникации, нанотехнологии, электронику, генную инженерию и многое другое. Система современного образования не может также оставаться в стороне от этих изменений. Использование информационно-коммуникативных технологий является одной из важнейших компонентов современного образования. Эти экстралингвистические факторы, как мы отметили, влекут за собой номинацию новых понятий, процессов, характеристик. Отметим лишь некоторые из последних иноязычных неологизмов:

Blackboard, Smartboard, E-mail, start-up, gadget, Relod, Blended Learning ‘технологии смешанного обучения’, Flipped Learning ‘метод обучения «перевернутый класс», Student centered обучение ‘центрированное на учащихся’, Microsoft PowerPoint.

Динамичное развитие, колоссальные успехи и достижения в области техники и технологий приводят к проникновению в современный русский язык новых слов и словосочетаний.

Краш-тест, краш-мод, крашдей (crashday — название компьютерной игры), торрент, сплит-система (кондиционер), таймер, шкаф-купе, сайдинг, сэндвич-панели, фурнитура, блок-хауз, Upgrade, антирадар sho-me 520, онлайн-билет, коммуникатор, смартфон, смартборт, радар-детектор, Freelander (модель автомобиля), ИТ-кластер, ИТ-услуг, ИТ-продукт, ИТ-стратегии, ИТ-парк, ISP — Internet Service Provider ‘Интернет-провайдер’, MP3-плееры, GPS-навигаторы, флэш-карты, софт телефона.

Новейший период русского литературного языка характеризуется использованием типологически и этимологически различных иноязычных единиц⁴. Различаются они также по степени ассимиляции. Мы выделяем следующие группы, исходя из этого критерия:

1. Слова, которые находятся на начальной стадии ассимиляции либо не подвержены ассимиляции. Эти «новые» слова употребляются без перевода. Во многих случаях при фиксации англизмов в периодических изданиях используется латиница.

К таким словам относятся:

- слова, имеющие русскоязычные аналоги и применяемые в узконаправленных профессиональных кругах, но в силу развития отрасли науки и техники с сопровождением тесных международных контактов в СМИ одновременно применяются как англоязычные, так и русскоязычные аналоги:

Гауссовское распределение и Normal distribution

Пропускная способность и Channel capacity

Информационная емкость и The signal capacity

Нечеткая логика и Fuzzy logic

Унифицированная матрица расстояний и U-matrix

Концентратор и Hub

- слова, не нашедшие благозвучный аналог, либо написание слов на кириллице не соответствует привычному в русском языке чередованию букв. Как правило, к таким словам относятся аббревиатуры, обозначающие отдельные технологии: IP, DNS, MAC, WAN, LAN, VPN, HTTP, HTTPS, FTP, SSL, URL, UTP, GSM, SPS, DHCP.

Вышеуказанный группа слов в сочетании с русскими словами может образовывать новые слова-композиты:

3D-принтер, HTTP-запрос, IP-телефония, XML-формат, Desktop-приложение, SWOT-анализ.

2. Слова, которые подвержены процессу ассимиляции, и процесс «адаптации» этих слов идет быстро. При фиксации англизмов в периодических изданиях могут использоваться как русские, так и английские буквы.

К таким словам относятся:

- слова, обозначающие технику, технологии бурно распространяющейся отрасли среди широких кругов населения: *Windows Vista, Windows Server, LINUX, UNIX, ANDROID, MAC OS, WI-FI, Блютуз, hands free*.
- наименования организаций, товаров, услуг, технологий, импортируемых из других стран:

*Nokia ‘Нокиа’, Samsung ‘Самсунг’
Audi ‘Ауди’, Mazda ‘Мазда’, Nissan ‘Ниссан’
Ethernet, Internet.*

3. Слова, которые ассимилировались или применяются в основной массе как транслитерированные. Эта группа наиболее обширна в силу массового распространения и употребления новых технологий.

К этой группе относятся слова:

- слова, зафиксированные в современном русском языке без изменений по сравнению с прототипом: *спам, скрипт, торрент, декодер, кулер, бот, интерфейс, девайс, роутер, драйвер, картридж, фитинг, дрон, блок-хауз, смартфон, гаджет;*
- слова, которые имеют словообразовательные дериваты: *аська, аватарка, флешка, драга;*
- слова, которые применяются в сочетании с русскими словами, образуя новые слова-композиты: *селфи-палка, смарт-часы, онлайн-сервис.*

4. Новые слова, порожденные использованием новых технологий, обозначающие различные действия, связанные с использованием этих новых технологий: *вацапнуть, лайкнуть, зафрендить, затроллить, запиповать, заскринить.*

Анализ приведенной группировки показывает огромную зависимость степени ассимиляции новообразований от частоты применения и распространения технологий. Кроме того, можно утверждать, что с распространением технологий слова могут перемещаться из одной группы в другую.

Таким образом, исследование иноязычных неологизмов в системе номинаций, названий новых технологий, новых оборудований важно для воссоздания общей картины развития словарного состава русского языка на современном этапе. Многоконтактность при доминирующем влиянии английского языка и растущая интенсивность проникновения технических слов-терминов английского происхождения представляют большой интерес в изучении процессов ассимиляции англоязычных слов в русском языке для лингвистов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Габдреева Н. В., Агеева А. В., Тимиргалеева А. Р. Иноязычная лексика в русском языке новейшего периода: монография. М.: Флинта: Наука, 2013. 328 с.

² Перов Т. Уязвимость в популярном фотосервисе. [Электронный ресурс] // «Новости Уфы». URL: ufacitynews.ru/news/2016/05/24/uyazvimost-v-instagram-pozvolyala-vzloemat-20-mln-akkauntov/ (дата обращения: 25.05.2016).

³ Эксперты отметили рост атак на устройства iOS» [Электронный ресурс] // «Плюс журнала». URL: <http://www.plusworld.ru/daily/eksperti-otmetili-rost-atak-na-ustroystva-ios/> (дата обращения: 24.05.2016).

⁴ Яхина Р. Р. Англо-русские языковые контакты конца XX — начала XXI вв. в сравнительном освещении: монография. К.: Яз., 2011. 147 с.

Yakhina R. R.

Tupolev Kazan National Research Technical University, Russia

TECHNICAL TERMS: LINGUISTIC ANALYSIS

The article deals with technical terms (anglicisms) and the tendency of their usage in modern Russian language.

Keywords: angicism terms; modern Russian language; language contacts.

НАПРАВЛЕНИЕ 2

РУССКИЙ ЯЗЫК

И ЯЗЫКИ НАРОДОВ РОССИИ:

ВЗАИМОСВЯЗЬ

И ВЗАИМОВЛИЯНИЕ

**Язык и культура:
проблемы взаимодействия**

**Культура и субкультура
в аспекте лингвокультурологии**

**Проблемы
межкультурной коммуникации**

**Развитие лингвокультурологии:
взгляд в будущее**

Араева Людмила Алексеевна,
Керексибесова Урсула Валерьевна

Кемеровский государственный университет, Россия

araeva@list.ru, kereksibesova@gmail.com

**ЗНАЧИМОСТЬ
ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНО-ФРЕЙМОВОГО ОПИСАНИЯ
ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА РУССКИХ, ТЕЛЕУТОВ,
КИТАЙЦЕВ ДЛЯ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКОВ И ЭФФЕКТИВНОСТИ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

В статье обосновывается значимость пропозиционально-фреймового описания языковой картины мира различных наций и народностей. Представленный в работе подход показал, что на самом абстрактном уровне суждения, проявляющие дискурсивность мыслительной деятельности человека, едины для представителей современной цивилизации. Выявлена следующая закономерность: в разноструктурных языках компактные пропозиционально организованные тематические объединения слов стремятся к оформлению их специализированными формантными средствами, что значительно облегчает изучение языков и способствует эффективности межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: пропозициональная структура, пропозиция, фрейм, языковая картина мира.

Языковая картина мира каждого народа специфична, неповторима, отражает особенности мировидения народа, обусловленные сложившимися в языке системными связями, культурными традициями, климатом, территорией.

В любом языке в основе наименований предметов, явлений находятся пропозициональные структуры знаний (ПС), реализованные оязыковленными, или, как пишет Вайсгербер, ословленными пропозициями (П). Пропозициональные структуры, наиболее абстрактные предикативно связанные субъектно/объектные отношения, проявляющие дискурсивность мыслительной деятельности человека, едины для всех представителей современной цивилизации. О том, что формы разных языков могут совпадать в более абстрактной форме, писал В. фон Гумбольдт: «Формы нескольких языков могут совпасть в какой-то еще более общей форме, и к одной форме восходят, по существу, формы всех языков, если только идет речь о самых общих чертах: о связях и отношении представлений, необходимых для обозначения понятий и для построения речи»¹.

Дискурсивность мышления проявляется в любых языках, как в письменных, имеющих статус государственных, так и в бесписьменных, например, в языке малочисленного коренного народа Севера — телевутов².

На материале русских народных говоров в рамках Кемеровской дериватологической школы в аспекте пропозиционально-фреймового мо-

делирования описаны такие метаязыковые единицы, как: словообразовательный тип³; гнездо однокоренных слов⁴; словообразовательная ниша⁵; полисемия производных единиц⁶; словообразовательно-пропозициональная синонимия⁷; явление полимотивации⁸. Особое место уделено изучению феномена языковой игры при описании названий блюд и заведений японской кухни с точки зрения пропозиционально-фреймового подхода⁹. Пропозициональные структуры могут реализовываться по-разному в каждом из языков. Например, в русском языке в основе семантики слова *утюг* находится ПС «средство по назначению», в то время как в польском в основе именования этого же предмета находится ПС «средство по материалу изготовления» — *желазка*. То есть одни и те же пропозициональные структуры, находясь в плену конкретной языковой системы, реализуются достаточно специфично.

Отмечено, что компактные пропозиционально организованные тематические объединения в разных языках оформлены специализированными формантами либо суффиксоидами¹⁰. Ср. наименования мяса животных в телеутском языке: *јыбран эди* (сусятина), *мал эди*, *јылкы* (конина), *куш эди* (курятине), *ўй эди* (говядина), *қастың эди* (гусятине), *илжинка эди* (индюшатина), *порсық эди* (барсучатина), *чочко эди* (свинина), *кой эди* (баранина). Та же самая ситуация наблюдается при именовании мяса животного в русском языке. Разница в том, что суффикс *-ин/а* самостоятельно в качестве полноценного слова в речи не употребляется. Аналогичная ситуация при именовании мяса животного отмечена в немецком языке: *Kalbfleisch* — телятина, *Pferdefleisch* — конина; *Schweinefleisch* — свинина; *Hühnerfleisch* — курятина и др. Таким образом, когнитивная деятельность языковой личности направляется пропозициональной структурой «результат — действие — объект», которая репрезентирована в разных языках одной и той же пропозицией — «мясо животного». Такая реализация способствует сохранению рассматриваемых единиц в долговременной памяти человека и может быть использована при изучении различных языков¹¹. Описание фрагментов пропозиционально структурированных национальных языковых картин мира в качестве словарных статей в многоязычных словарях способствует эффективности усвоения языков и межкультурной коммуникации¹².

Подтвердим сделанные на материале разных языков наблюдения при анализе фрейма «мясные продукты питания» в китайском языке.

Именования мяса в китайском языке образованы с помощью суффикса 肉 *ròu* (свинина — 猪肉 *zhūròu*, говядина — 牛肉 *niúròu*, баранина — 羊肉 *yángròu*, курятина — 鸡肉 *jīròu*).

Названия колбас, изготовленных из определенного вида мяса, образованы при помощи прибавления к названию животного 肉 *ròu* и 香肠 *xiāngcháng*: 狗肉香肠 *gǒu ròu* (собачатина) *xiāngcháng*, 猪肉香肠 *zhūròu* (свинина) *xiāngcháng*. В результате образуется пропозиция «колбаса,

сделанная из определенного мяса животного», реализованная в рамках ПС «результат — действие — объект».

В основе именований колбас и блюд из кишок может находиться также ПС «результат по способу приготовления»: 熏肠 *xūn* (коптить) *xiāngcháng* (колбаса) — копчёная колбаса, 火锅香肠 *huǒguō* (готовить снова, доваривать, разогревать) *xiāngcháng* — колбаса «двойного приготовления».

В разных регионах Китая популярны разные виды колбас. Например, на юге и юго-востоке Китая, а также в Гонконге китайские колбасы являются важной составляющей местной кухни. Не случайно названия блюд из кишок и колбас образуются по месту изготовления: 广东香肠 *guǎngdōng*(провинция Гуандун) *xiāng cháng* — колбаса по-кантонски; 洛关熏肠 *Míngguān* (название местности) *xūncháng* — копчёная ослиная колбаса. По названию можно определить место изготовления колбасы, но нельзя выявить, из какого мяса она изготовлена, но, зная местность, китайцы определяют, что это ослиная колбаса. В России также есть наименования колбасы по месту ее первоначального изготовления. Например, краковская колбаса. Каждый россиянин знает состав этой колбасы, ингредиенты колбасы прописаны. Но иностранец в Китае, не знающий китайский язык, не сможет прочесть состав мясопродуктов колбасы, изготовленной в определенном месте в Китае. Для него это лакуна. Наш материал позволяет человеку, находящемуся в Китае, понять, из чего состоит этот вид колбасы.

Колбаса и блюда из кишок называются также по субъекту, которому принадлежит идея способа приготовления определенных блюд. 曹记驴肉熏肠 *cáo(фамилия) jì* (какое-либо личное заведение, в данном случае ресторан, кафе, столовая) *lǘ ròu xūn cháng* — копченая колбаса из ослятины.

Блюда из кишок именуются по продуктам, которые входят в состав этих блюд: 太盛园白肉血肠 *tài shèng yuán bái ròu xiè cháng* — кишки с белым мясом и кровью; 羊霜肠 *yángshuāngcháng* — колбаса из бараньей крови и мозгов; 血肠 *xiěcháng* — кровяная баранья колбаса; 那家馆白肉血肠 *nā jiā guǎn bái ròu xiè cháng* — колбаса со свиной кровью и белым свиным мясом. «То, из чего сделано + 肠 *cháng* кишки».

Называются колбасные изделия и блюда из кишок также по продукту, который входит в состав этих блюд, и по способу приготовления: 菜薹炒香肠 *cài tái* (цветоносный стебель) *chǎo* (жарить) *xiāng cháng* (колбаса) — колбаса с овощными стрелками, жаренная на сильном огне в масле; 青蒜刷猪肠 *qīngsuàn* (зеленый молодой чеснок) *shuā zhū cháng* (очищенные свиные кишки) — жаренная на сильном огне в масле колбаса с чесночными стеблями.

В русском языке чайная колбаса так называется в связи с тем, что она употребляется к чаю. В китайском языке в отличие от русского название «чайная колбаса» образовано по средству изготовления: 茶肠 *chá(чай)* *cháng* — чайная колбаса (кишки, приготовленные в чае или с чаем).

Как следует из анализа материала, в основе наименований колбасных изделий в китайском языке находятся те же пропозициональные структуры, что и в русском: «результат по средству изготовления»; «результат по способу изготовления»; «результат по месту изготовления»; «результат по субъекту изготовления», которые на языковом уровне, на уровне пропозиций, осложненных суждений наполняются национальным колоритом.

Анализируемый фрейм представляет фрагмент пропозиционально организованной языковой картины мира китайского народа.

Авторским коллективом представителей Кемеровской дериватологической школы создан Электронный пропозиционально-фреймовый словарь телеутского языка. Из национальных блюд в настоящее время телеуты готовят *тутмаш*, который также называют *бешбармаком*. Телеуты изначально были кочевым народом, поэтому их национальная пища очень проста в приготовлении. Праздничным блюдом до настоящего времени у телеутов является суп из конины или сусликов с перловкой. Указание на конкретный суп представлено устойчивыми словосочетаниями, включающими именование животного, мясо которого используется для приготовления супа, с прибавлением *ўзў: јыбраң ўзў — суп из сусликов, порсук ўзў — суп из барсука*.

В рамках Кемеровской дериватологической школы планируется создание электронного пропозиционально-фреймового китайско-русского словаря, в котором будут представлены как узуальные, так и потенциальные (не зафиксированные в словарях) лексические единицы, входящие в разные фреймы. Данный словарь ориентирован на познание фрагментов языковой картины мира китайцев и русских. Кроме того, словарь позволит намного быстрее освоить как русский, так и китайский языки.

Русский язык находится в поликультурном мире. Описание на единых теоретических основаниях языковой картины мира русских, народов, проживающих в России, а также англичан и китайцев, язык которых активно используется в деловой, политической, культурной сферах современного общества, позволит выявить на глубинном уровне общие принципы механизма работы головного мозга и осознать особенности мировидения представителей различных наций и народностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гумбольдт В. фон. Избр. труды по языкоznанию / под ред. Г. В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1984. 400 с.

² Проскурина А. В. Пропозиционально-семантическая организация телеутского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики: научно-теоретический и прикладной журнал. 2013. № 10 (28). С. 141–143; Araeva L. A., Artemova T. V., Bulgakova O. A. et al. Propositional frame-based description of fragments of teleuts' linguistic worldview // Review of European Studies. 2015. Vol. 7. N 6. P. 295–301.

³ Араева Л. А. Словообразовательный тип в аспекте новой научной парадигмы // Проблемы лексикографии, мотивологии, дериватологии: Межвузовский сборник статей /

под ред. О. И. Блиновой. Томск, 1998. С. 205–211; Араева Л. А. Словообразовательный тип как средство категоризации языковой картины мира (в свете современного когнитивного подхода) // Языковая категоризация (части речи, словообразование, теория номинации). Матер. Круглого стола, посвященного юбилею Е. С. Кубряковой по тематике ее исследований / под ред. О. В. Афанасьевой. М., 1997. С. 3–6.

⁴ Араева Л. А., Образцова М. Н. Гнездо однокоренных слов как проявление дискурсивности и мифологичности мышления (на материале словообразовательных гнезд «пчела», «мед», «пасека», «рой») // Актуальные проблемы современного словообразования / под ред. Л. А. Араевой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. С. 323–328.; Осадчий М. А. Пропозиционально-фреймовое моделирование гнезда однокоренных слов: на материале русских народных говоров: дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2007. 285 с.

⁵ Фаломкина И. В. Пропозиционально-фреймовое моделирование словообразовательной ниши с формантами –н/я/ (на материале русских народных говоров): дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2012. 262 с.

⁶ Булгакова О. А. Семантическая многомерность производного слова как результат категоризации антропоцентрического пространства языка (На примере русских народных говоров) // Актуальные проблемы современного словообразования / под ред. Л. А. Араевой Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. С. 247–249.

⁷ Шумилова А. А. Синонимия как ментально-языковая категория (на примере лексической и словообразовательной синонимии русского языка: дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2009. 273 с.

⁸ Катышев П. А. Полимотивированность диалектного деривата: психосемиотический подход // Лингвистика как форма жизни / под ред. П. А. Катышева, С. В. Оленева, Ю. С. Паули. М.: Ленанд, 2009. Вып. 2. С. 83–99.

⁹ Araeva L.A., Denisova E.S., Katyshev P.A. et al. Names of dishes and establishments of Japanese cuisine in Russian linguistic culture: structural features and pragmatics // Life Science Journal 2014. Vol. 11. N 11. P. 362–366.

¹⁰ Араева Л. А. Значимость языковых категорий для изучения языков, переводческой деятельности, межкультурной коммуникации // Русский язык в поликультурном мире: X Международная научно-практическая конференция (8–11 июня 2016 г.): сб. науч. статей. В 2 т. / отв. ред. Е. Я. Титаренко. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. Т. 1. С. 11–19.

¹¹ Араева Л. А., Ли С. И. Пропозициональный анализ категории цвета в английском, русском, телеутском языках // Общетеоретические и типологические проблемы языкоизнания сборник научных статей / отв. ред. У. М. Трофимова; Алтайская государственная академия образования имени В. М. Шукшина. Бийск, 2014. С. 83–88.

¹² Араева Л. А. Электронный пропозиционально-фреймовый многоязычный словарь как основа толерантной межкультурной коммуникации // Вестн. Кемеровского гос. ун-та культуры и искусств. Кемерово: КемГУКИ, 2008. № 5. С. 48–50.

Araeva L. A., Kereksibesova U. V.

Kemerovo State University, Russia

THE IMPORTANCE OF PROPOSITIONAL FRAMING DESCRIPTION OF LINGUISTIC WORLDIMAGES OF RUSSIANS, TELEUTS AND CHINESE FOR LANGUAGES LEARNING AND INTERCULTURAL COMMUNICATION EFFECTIVENESS

This article presents the importance of propositional framing description of linguistic worldimages of different nationalities. The proposed approach has shown that the propositions, demonstrating discoursiveness of human mental activity, are the same on the most abstract level for all representatives of contemporary civilization. The following principle was revealed: in structurally different languages compact propositionally organized thematic collocations of words are tending to take shapes with specialized formant devices, which helps to learn languages and contributes to effectiveness of intercultural communication.

Keywords: propositional structure; proposition; frame; linguistic worldimage.

Ахмадеева Магдалена Анна

Казанский федеральный университет, Россия

magdalena_anna@mail.ru

КАТЕГОРИЯ РОДА РУССКИХ И ПОЛЬСКИХ СУБСТАНТИВОВ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Статья посвящена одной из актуальных проблем лингвокультурологии и сопоставительной грамматики — исследованию категории рода русских и польских субстантивов. Основное внимание уделено анализу семантики грамматического рода как значимой для формирования языковой картины мира морфологической категории. В результате проведенного исследования выявлены основные черты сходства и различия в семантической организации грамматического рода существительных на материале двух языков.

Ключевые слова: языковая картина мира, сопоставление русского и польского языков, категория рода существительных, сема лица.

Как бы ни складывалась экономическая или геополитическая ситуация в той или иной стране, для подавляющего большинства людей возможность осуществления межъязыковых и межкультурных контактов является одной из величайших ценностей. В истории России и Польши подобные контакты существуют с давних времен. Актуальность их изучения тем более очевидна, что польский язык является одним из языков народов России, поскольку здесь, согласно данным Всероссийской переписи населения 2010 года, проживает 47 125 поляков¹. Кроме того, в ряде вузов страны русскоязычные студенты изучают польский язык, расширяя тем самым свои познания в области культуры польского народа и — шире — славяноведения. Важное значение для развития межкультурных отношений имеет и тот факт, что русский и польский языки характеризуются генетической близостью.

Как известно, одно из направлений современной лингвокультурологии представляет собой изучение лексико-фразеологических и грамматических единиц, отражающих концептуальную и языковую картины мира. С этой точки зрения весьма перспективным является изучение морфологической категории рода русских и польских субстантивов, что и обусловило наше обращение к исследованию этой проблемы.

Следует отметить, что некоторые аспекты проблемы грамматического рода существительных на материале русского и польского языков уже рассматривались в работах О. Г. Карпинской, И. П. Мучника, Г. Г. Корбетт, У. Хованец и др. Однако многие вопросы, связанные с описанием грамматического рода и его выразительных возможностей, остаются малоизученными, дискуссионными. Нет, в частности, однозначного подхода к решению вопроса о количестве родовых классов. Многие современные лингвисты при описании грамматического рода русских субстантивов выделяют три граммемы: мужского (*сын, дом*), женского

(сестра, река) и среднего рода (окно, море). В работах по грамматике польского языка ввиду неоднородности родовых групп (в особенности существительных мужского рода) количество выделяемых граммем трактуется по-разному. Некоторые лингвисты вычленяют три группы слов: мужского (*brat* ‘брать’, *poeta* ‘поэт’, *ołówek* ‘карандаш’), женского (*matka* ‘мать’, *droga* ‘дорога’, *pieśń* ‘песня’) и среднего рода (*dziecko* ‘ребенок’, *okno* ‘окно’, *liceum* ‘лицей’)². В. Маньчак называет пять родовых классов: лично-мужской, животно-мужской, неодушевленно-мужской, средний и женский род³. З. Салони, учитывая не только семантику, но и сочетаемость существительных с признаковыми лексемами (прилагательные, числительные и глаголы), выделяет девять родовых групп, или дистрибутивных классов, а именно класс существительных женского рода, три класса субстантивов мужского рода, два класса среднего рода и три класса существительных *pluralia tantum*⁴. Очевидно, по данному вопросу целесообразно придерживаться традиционной точки зрения, в соответствии с которой вычленяются три родовые граммемы: мужского, женского и среднего рода. Более дробное членение родовых групп связано со стремлением ученых максимально учесть синтагматический аспект функционирования существительных, имеющий разнообразные манифестации на материале польского языка.

До сих пор дискуссионным остается вопрос о том, как следует понимать грамматическое значение рода существительных, что самым непосредственным образом связано с отражением в языке статической (предметной) стороны реального мира. В лингвистической литературе представлены разные позиции ученых по этому вопросу⁵. Мы придерживаемся той точки зрения, согласно которой категория рода обладает понятийным содержанием, способным отражать реалии объективной действительности. Однако и в рамках этого подхода проблема семантики грамматического рода еще не получила однозначного осмыслиения. Например, согласно мнению И. П. Мучника, значение грамматического рода существительных следует связывать с семантикой различий по биологическому полу, однако это значение способна выражать лишь определенная часть одушевленных существительных (типа *учитель — учительница, лев — львица*). В группе неодушевленных слов противопоставление по роду семантически не мотивировано (*пол — стена — окно*)⁶. С точки зрения О. Г. Ревзиной, с классификационным характером рода русских субстантивов связана передача таких семантических признаков, как пол, личность, одушевленность⁷. Последнее суждение, очевидно, является наиболее целесообразным при изучении грамматических единиц, относящихся к разным языкам.

В аспекте сопоставительного исследования содержательного плана рассматриваемой категории особый интерес представляет сема лица. Еще В. В. Виноградов, характеризуя существительные типа *кресть-*

янин, работник, отмечал, что формой мужского рода в них подчеркивается не столько идея пола, сколько общее представление о лице⁸. Подтверждением данного тезиса служит множество примеров, извлеченных в том числе из поэтических и прозаических произведений, где существительные мужского рода обозначают лицо без дифференцированного указания на его пол: *Я чтил усилия токаря и пекаря, / шлифующих металл и минерал, / но уровень свободы измерял / зарплатою библиотекаря.* (Б. Слуцкий. «Интеллигенция была моим народом...»); *А тайга, особенно северная, без человека совсем сирота...* (В. Астафьев. «Царь-рыба»). У некоторых существительных мужского рода идея лица более тесно сочетается с семьей пола (например: *усач, евнух, двоеженец*). Однако в русском языке сема лица не имеет отчетливого выражения ни в парадигматическом, ни в синтагматическом аспектах. В польском языке аналогичный семантический признак актуализируется иначе. Дело в том, что в группе существительных мужского рода выделяются 3 подгруппы лексем: а) названия лиц мужского пола, б) названия животных, в) неодушевленные слова. Рассмотрим более подробно слова первой подгруппы — гомические существительные мужского рода. Среди них обращают на себя внимание слова, называющие родственников (*syn* ‘сын’, *wiiek* ‘дядя’), лиц мужского пола, имеющих высокое звание, должность, положение (*profesor* ‘профессор’, *general* ‘генерал’, *senator* ‘сенатор’). Эти слова, являющиеся обозначениями социально значимых лиц мужского пола, выделяются и своими падежными окончаниями. Так, в именительном падеже множественного числа они имеют флексию *-owie* (*senatorowie* ‘сенаторы’), в то время как остальные существительные мужского рода даже при наличии семы пола характеризуются окончанием *-y* / *-i*, *-e* (например: *Polacy* ‘поляки’, *studenci* ‘студенты’, *pisarze* ‘писатели’). Можно полагать, что флексия *-owie* является ярким показателем рассматриваемых гомических существительных в плане их парадигматики, хотя процесс закрепления этого окончания за всеми личными субстантивами мужского рода не был завершен. Интересен и тот факт, что некоторые из анализируемых слов могут иметь вариантные окончания в именительном падеже множественного числа (например: *profesorowie* / *profesorzy*), при этом окончание *-owie*, в отличие от флексии *-y*, в большей степени тяготеет к книжному стилю речи. В случае омофонии (частичного сходства языковых единиц, по концепции В. В. Виноградова) также прослеживается связь между семьей лица и флексией *-owie* (ср.: *arabowie* ‘жители арабских стран’ и *araby* ‘лошади’).

Возникает вопрос о происхождении данной флексии. С точки зрения исторической грамматики окончание *-owie* связано с одним из древних типов именного склонения — существительными *ъ-основ общеславянского языка (например, в древнерусском языке к этому типу слов относились имена *сынъ, волъ, домъ, медъ*). В русском языке данный тип скло-

нения был утрачен ввиду того, что к нему относилось небольшое число существительных мужского рода. Этот непродуктивный тип склонения существительных был поглощен более многочисленной группой слов мужского рода *ъ-основ (*столъ, вѣлкъ, конъ*). В польском языке формальные манифестации этого типа склонения не были утрачены и, очевидно, были переосмыслены как признаки репрезентации лица мужского пола.

Кроме сказанного, следует отметить и те парадигматические особенности, которые характеризуют личные существительные мужского рода в целом. Для названий лиц мужского пола характерно тождество винительного и родительного падежей единственного и множественного числа; ср.: D. *nie ma kelnera* ‘нет официанта’ + B. *widzę kelnera* ‘вижу официанта’; D. *nie ma kelnerów* ‘нет официантов’ = B. *widzę kelnerów* ‘вижу официантов’. Падежной парадигме существительных, являющихся названиями животных, свойственно совпадение форм винительного и родительного падежей лишь в формах единственного числа. У неодушевленных существительных мужского рода винительный падеж единственного и множественного числа совпадает не с родительным, а с иминительным падежом.

С точки зрения синтагматики обращает на себя внимание согласование с плуральными формами существительных зависимых слов, выступающих в функции определения. В русском языке, как известно, наблюдаетсянейтрализация родовых различий: ср.: *эти новые студенты, эти новые дома, эти новые студентки, эти новые книги, эти новые окна*. В польском языке нормы согласования иные; здесь выделяются два типа противопоставленных друг другу форм зависимых слов: первый тип форм, имеющих окончания *-i / -y*, используется с личными существительными мужского рода; второй тип зависимых словоформ, характеризующихся флексией *-e*, употребляется со всеми остальными субстантивами. Ср.: *ci tѣżczyźni* ‘те мужчины’, но *te kobiety* ‘те женщины’, *te zwierzęta* ‘те зверята’, *te filmy* ‘те фильмы’. В отличие от русского языка противопоставление двух типов флексий характерно и для форм прошедшего времени польских глаголов.

Таким образом, анализ языкового материала дает основания для формулировки следующего вывода: способы репрезентации семы лица мужского пола можно рассматривать в качестве особенностей структурирования знаний об окружающей действительности в анализируемых языках, что имеет непосредственное отношение к специфике национальной языковой картины мира.

Обобщение результатов проведенного исследования позволяет сказать, что изучение категории рода существительных на материале русского и польского языков имеет значительные перспективы с точки зрения разработки проблем лингвокультурологии, сопоставительной грамматики, а также совершенствования методики преподавания этих

языков в иноязычной аудитории. В области лингвокультурологии несомненной актуальностью обладает анализ семантики грамматического рода, тесно связанного со способами восприятия и концептуализации окружающей действительности в языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Федеральная служба государственной статистики. [Москва, 1999–2016]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm (дата обращения: 30.05.2016).

² Tichomirova T. C. Курс польского языка. М.: Высшая школа, 1988. С. 65.

³ Mańczak W. Ile rodzajów jest w polskim // Język Polski. 1956. № XXXVI. S. 116–121.

⁴ Saloni Z. Kategoria rodzaju we współczesnym języku polskim // Kategorie gramatycznych grup imiennych (Zawoja, 13–15.XII.1974): materiały konferencji. Wrocław: Zakład Naurodowy im. Ossolińskich, 1976. S. 41–76.

⁵ См., например: Зализняк А. А. Русское именное словоизменение. М.: Наука, 1967. 370 с. Смирнов Ю. Б. Категория рода // Морфология современного русского языка. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2013. С. 103–129. Murzina, N. Y., Hayrutdinova, G. A. On the issue of studying the aesthetical resources of the language (based on the material of the gender category of the Russian Substantives) // Journal of Language and Literature. 2015. Vol. 6, Issue 2. P. 79–82.

⁶ Мучник И. П. Грамматические категории глагола и имени в современном литературном языке. М.: Наука, 1971. С. 178–181.

⁷ Ревзина О. Г. Основные черты структуры грамматической категории рода // Славянское и балканское языкознание. Проблемы морфологии современных славянских и балканских языков. М.: Наука, 1976. С. 7.

⁸ Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.: Высшая школа, 1986. С. 62.

Akhmadeeva M. A.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

GENDER CATEGORY OF RUSSIAN AND POLISH SUBSTANTIVES IN THE ASPECT OF LINGUO-CULTURAL ANALYSIS

The article is devoted to one of the actual problems of cultural linguistics and comparative grammar — study of Russian and Polish substantives gender category. A special attention was paid to the analysis of grammatical gender semantics as a morphological category significant for the formation of linguistic worldimage. The research allowed to identify main similarities and differences in the semantic organization of Russian and Polish substantives grammatical gender.

Keywords: linguistic worldimage; comparison of Russian and Polish languages; noun gender category; seme of person.

**Багироков Хазрет Заурбечевич,
Хейшхо Файзет Исмаиловна**

Адыгейский государственный университет, Россия

hbagirokov@mail.ru, faiziet@mail.ru

ИНТЕРФЕРЕМА И ЕЕ КОРРЕЛЯЦИИ В РЕЧИ АДЫГЕЙЦЕВ-БИЛИНГВОВ

Цель работы заключается в доказательстве присутствия интерферентных отклонений в русской речи адыгейцев-билингвов на фонетическом, лексико-семантическом, морфологическом и синтаксическом уровнях русского языка. В языкоznании интерференция входит в круг основных проблем языковых контактов и непрерывно исследуется лингвистами, которые до сих пор не могут прийти к единому мнению при определении данного явления. Однако мнения ученых совпадают в одном: двуязычие не может существовать без интерференции.

Ключевые слова: двуязычие, интерференция, интерферема, фонетика, лексика, грамматика, синтаксис.

На современном этапе потребности интеллектуальной и культурной жизни народов РФ выдвинули культуру русской речи билингвов в ряд актуальнейших теоретических и практических проблем лингвистики, так как условия социально-экономической жизни населения в РФ обусловили необходимость овладения нормами русского литературного языка всеми категориями населения национальных субъектов. В настоящее время в субъектах сложилась такая языковая ситуация, когда спрос на лиц, действительно свободно владеющих русским языком из числа представителей народов РФ, в реальных социально-экономических условиях стал значительно опережать предложение.

Принципиальное признание различной степени владения русским языком, а также наличие нескольких переходных форм интерференции даёт возможность квалифицировать реальную русскую речь адыгейцев на основе лингвистических дифференциальных признаков. Единицей измерения различных степеней интерференции является интерферема¹, которая может быть простой, сложной, разноуровневой, синкретичной и множественной.

Простая интерферема — эта такая минимальная лингвистическая единица отклонения от норм русского языка, которая проявляется на одном уровне речи при реализации отдельных элементов фонетической, лексической, грамматической или синтаксической систем второго языка. Интерференция в данной позиции проявляется на более высокой ступени владения вторым языком. Например, фонетическая простая интерферема присутствует в следующих речевых произведениях адыгейцев-билингвов: *Все дружно подмели и вы[м'и]ли* (вм. вы[мы]ли) *полы*. В высказывании «*Каждую главу я перечитал множество (вм. много) раз*» отмечается лексическая простая интерферема.

Сложная интерферема — это такая лингвистическая единица отклонения от норм русского языка, которая состоит из двух и более нарушений на одном каком-либо уровне речи: «*Любить человека за внешности* (вм. внешность) *равносильно тому, что любить книгу за красивую обложку, не зная его содержанию* (вм. содержания)». В высказывании дважды нарушена система падежного управления: в первом случае билингв использует родительный падеж существительного вместо винительного падежа, а во втором — дательный вместо родительного падежа. Это сложная интерферема на синтаксическом уровне, характерная для речи адыгейца-билингва.

Разноуровневая интерферема — это такая лингвистическая единица отклонения от норм русского языка, которая содержит в себе нарушения на разных уровнях речи. Например, в речевом произведении адыгейца-билингва «*Родина награждала* (вм. наградила) *своих сыновей высокими орденами...* (вм. высшими орденами или высокими наградами)» вместо совершенного вида глагола билингв использовал несовершенный вид (морфологический уровень) и неверное сочетание слов.

Синкетичная интерферема — это такая лингвистическая единица отклонения от норм русского языка, которая заключает в себе одновременно два и более нарушения на одном каком-либо уровне или на нескольких уровнях речи. Подобная интерференция обычно отмечается на морфологическом и синтаксическом уровнях, на словообразовательном и лексическом, на лексическом и фонетическом уровнях. В высказывании «*Мама подарила новый чашку*» адыгеец-билингв нарушил согласование зависимой словоформы (*новый* вм. *новую*), употребив именительный падеж вместо винительного падежа и придав прилагательному категорию мужского рода.

Множественная интерферема — это такая лингвистическая единица отклонения от норм второго языка, которая состоит из двух или более типов интерферем: сложной и синкетической, сложной и разноуровневой и т. д. Русская речь адыгейцев на начальном этапе двуязычия изобилует повторами: *Я прошел педагогическую практику в Майкопе, диалектическую практику прошел в Тахтамукайском районе;* большими паузами, например, понижают тон голоса после каждого однородного члена: *Туристы побывали в городах Краснодаре // Майкопе // Сочи // Туапсе;* интерференцией на уровне текста, т. к. нарушается в целом композиционная и интонационная система, семантическая и предметно-логическая связь в речевых произведениях билингва: *Теучеж приехал погостить у друзей и был художником.* Характерной особенностью интерференции является то, что она особенно интенсивно и регулярно представлена на грамматическом уровне. Основная масса нарушений падает на использование русских категорий рода и падежа, отсутствующих в родном языке: употребление неправильных форм именительного па-

дежа множественного числа: *дерева, лица, ухи* и т. д.; искажение форм родительного падежа множественного числа существительных: *У меня делов много*; употребление одного рода вместо другого: *Первая тайма закончилась*; неразграничение форм винительного падежа существительных одушевленных и неодушевленных: *Никто не мог убить утка; Адам встретил друг*. Русская речь билингвов достигает коммуникативных целей, но в каждом речевом произведении интерференция оказывается коммуникативно-нерелевантной, т. к. не ведет к изменению смысла коммуникативного акта.

Природа возникновения интерференции в русской речи адыгейцев обусловлена различными причинами. Выделим следующие типы интерференции: 1) интерференция, обусловленная отсутствием в родном языке фонем и грамматических категорий русского языка; 2) интерференция, обусловленная частичным расхождением одной и той же грамматической категории, звуковой и лексико-семантической систем констактирующих языков; 3) интерференция, обусловленная влиянием грамматических категорий и фонем родного языка, отсутствующих в русском языке; 4) интерференция, обусловленная наличием вариантовых способов реализации одних и тех же лексических значений, фонем, грамматических значений и категорий русского языка. Три первых типа интерференции составляют область межъязыковой интерференции или потенциальное поле интерференции, обусловленной полным или частичным различием фонетической, лексико-семантической, грамматической систем родного и второго языков, а четвёртый тип составляет область внутриязыковой интерференции. Различие в парадигматических и синтагматических связях адыгейского и русского языков накладывается на различие или отсутствие грамматических категорий и наоборот. Это обуславливает сложный характер интерференции во второязычной речи билингвов, так как ни одна языковая единица сама по себе не принадлежит в речи только одному какому-то ярусу языка, а является одновременно по существу единицей всех уровней языка, именно поэтому только русская речь является реальностью сложного взаимодействия систем родного и второго языков.

По грамматической структуре слова контактирующие языки относятся к двум различным группам: русский — к флексивной группе языков, адыгейский — к агглютинативно-флексивной. Во флексивных языках грамматические формы слов образуются с помощью внутренней и внешней флексии. Отдельные составные части слова во флексивных языках слиты в одно целое сравнительноочноочно; тесно сливаются с морфемой также и флексия, так что разложение слова на составные части оказывается сложным: *вкус,ходить* и т. д. Кроме того, каждый аффикс вместе с корнем выражает не одно, а комплекс грамматических значений (в слове *гостей, друзей* флексия — *ей* служит для выражения

значения числа и падежа). Агглютинативные и агглютинативно-флексивные языки характеризуются образованием форм отдельного слова путем присоединения к нему полузнаменательных частиц-прилел. В агглютинативных языках аффиксы соединяются с корнем слова почти механически, не составляют с ним тесного единства и носят аналитический характер. Каждый аффикс в адыгейском языке является носителем одного грамматического значения, сохраняя его на протяжении всей парадигмы: *чэты-р* (курица), *чэты-хэ-р*, *чэты-шхо-хэ-р*, *чэты-шхо-хэ-м-к1Э*. В то же время адыгейский язык не лишён флексивности: *тхэн* «писать вообще», *тхын* «писать что-то», *идзын* «выбросить», *идзэн* «забросить» и т. д. Однако различие морфологических структур контактирующих языков заключается не только в этом. Специфические особенности контактирующих языков в области морфологии сводятся к тому, что в адыгейском языке совсем отсутствуют некоторые грамматические категории русского языка. Так, в адыгейском языке нет грамматической категории рода: *Дерево была большая*. Неправильное определение рода существительного, как отмечает профессор З. У. Блягоз², влечёт за собой ошибки в склонении существительных, в согласовании прилагательных, порядковых числительных, притяжательных местоимений с существительными. Видовые значения глаголов русского языка в адыгейском передаются сложной системой глагольных временных форм. Этим объясняются ошибки в употреблении глаголов совершенного и несовершенного вида в устной речи и на письме: *Избиратели хотели выбирать его* (вм. выбрать) *его депутатом*; *Дождь освежит* (вм. освежает) *природу*.

Таким образом, интерференция в русской речи может быть обусловлена, во-первых, различием в строе языка, во-вторых, сложным характером взаимодействия в речи единиц адыгейского и русского языков. Результатом этого взаимодействия в русской речи адыгейцев является преимущественное использование начальной формы русских слов, что является характерной чертой русской речи адыгейцев. Однако эта причина лежит на поверхности, потому что типологические различия строя русского и адыгейского языков, безусловно, представляют собой потенциальное поле интерференции. Глубинной причиной интерференции при использовании, например, русских имен является наличие двух важнейших свойств парадигматики русских имен существительных, обуславливающих так называемое «смешение» падежей в русской речи адыгейцев. Во-первых, тот или иной падеж русских имен существительных способен выражать различные значения: объектные, определительные, субъектные, обстоятельственные, то есть каждый падеж представляет уже сам по себе сложную систему значений. Во-вторых, объектные, определительные, обстоятельственные значения не закреплены за каким-то одним падежом, а могут выражаться и другими падежами, то есть перед билингвом предстает широкое поле

формальных средств для выражения одного и того же объектного значения. В этом поле он не всегда выбирает правильную форму слова, так как «падеж предстает не как изолированная грамматическая единица со своим собственным семантическим строением: он определенным образом относится к другим падежам, находится в сложных отношениях с ними. В составе парадигмы падежи оказываются в отношениях взаимной и необходимой связности единиц, объединенных в законченное множество»³. Поэтому при адыгейско-русском двуязычии вряд ли можно говорить о смешении каких-то падежных форм в русской речи билингва⁴, так как смешение грамматических форм наблюдается только в том случае, если в одной и той же грамматической позиции билингв использует как правильные, так и неправильные формы, то есть интерференция носит нерегулярный характер.

В начальный период овладения словарным составом русского языка нехарактерные для адыгейского языка звуки, звукосочетания, длина фонетического слова приводят к явлениям протеза, эпентеза, к опущениям и заменам звуков, а также к явлениям недодифференциации и сверхдифференциации фонем русского языка под влиянием звуковых законов адыгейского языка. Так, исконно адыгейские слова не начинаются с гласных, поэтому в русской речи адыгейцев перед гласными иногда появляется абрuptивный ларингальный смысловой — [1]: *оборона* — [1ə] *б[э]рона*, *отчет* — [1ə]тчет, *Адамий* — [1a]ð[э]мый, *Айтч* — [1a] йтэч и т. д. Фонетическая интерференция в русской речи адыгейцев проявляется также путём прибавления, вставок, замен и опущения звуков, если в русских словах встречаются скопления согласных звуков: буквенное произношение в речи адыгейцев в сочетаниях звуков [зð] «по[зð]ний, пра[зð]ный, пра[зð]ник», [лн] «со[лн]це, со[лн]цепек» и т. п.; сочетания звуков [дж], [ðз] в русской речи адыгейцев нередко заменяется адыгейскими аффрикатами [дж], [ðз] или произносятся как двуфонемные сочетания [ð+ж], [ð+з]: [дж]ерокай, [дж]е[дж]ехабль, [дж]апари[ðз]е. Билингв, овладевая достаточным количеством материальных средств, в основном на лексическом уровне русского языка, в процессе общения достигает понимания предмета речи, но затрудняется выразить свою мысль речевыми коммуникативными единицами русского языка. В этом случае использование тех или иных слов чаще всего сопровождается мимикой, жестами, которые несут основную коммуникативную нагрузку для достижения взаимопонимания.

Таким образом, русский язык как средство межнационального общения необходимо рассматривать в тесной связи с адыгейским языком, учитывая всё разнообразие форм реализации системы русского языка в различных социальных, демографических и других условиях. Реальная русская речь адыгейцев может колебаться от безукоризненных форм реализации до речи с сильной интерференцией.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Хашимов Р. И. Таджикско-русское двуязычие (социолингвистический аспект): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Душанбе, 1986. С. 24.

² Благоз З. У. Адыгейско-русское двуязычие: автореф: дис. ... д-ра филол. наук. Киев, 1980. 52 с.

³ Русская грамматика: В 2 т. М., 1980. Т. 1. 783 с.; Т. 2. 709 с.

⁴ Благоз З. У. О некоторых проблемах культуры родной и неродной речи в условиях билингвизма // Мысли об адыгских языках: сб. науч. тр. Майкоп, 1994. С. 54–61.

Bagirokov Kh. Z., Kheishkho F. I.

Adyghe State University, Russia

THE INTERFEREME AND ITS CORRELATIONS IN THE SPEECH OF ADYGES-BILINGUALS

The aim of the article is to prove the presence of interference deviations in Russian speech of Adyghes-bilinguals at phonetic, lexico-semantic, morphological and syntactic levels of the Russian language. In linguistics, the interference is included into the main circle of problems of language contacts and is continuously studied by linguists, who still can not come to a conclusion on definition of this phenomenon.

Keywords: bilingualism; interference; interfereme; phonetics; vocabulary; grammar; syntax.

Барышников Николай Васильевич

Пятигорский государственный университет, Россия

baryshnikov@pglu.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЯЗЫКИ НАРОДОВ РФ: ВЕКТОРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, ПУТИ ГАРМОНИЗАЦИИ

В авторской интерпретации представлены актуальные проблемы функционирования русского языка в многоязычной среде, три вектора (тупиковый, иноязычный, двуязычный (оптимальный)) взаимодействия русского языка и языков народов Российской Федерации, категория родного языка, влияние раннего обучения иностранным языкам на процесс овладения младшими школьниками русским и родным языками. Равностатусное двуязычие рассматривается как средство гармонизации взаимодействия русского и национальных языков; предложены положения, которые могут оказаться полезными при разработке концепции языковой политики.

Ключевые слова: векторы взаимодействия, русский язык и национальные языки, пути гармонизации, модель концепции языковой политики.

Тема, предложенная для обсуждения на V Конгрессе РОПРЯЛ «Динамика языковых и культурных процессов в современной России», важна и актуальна, однако не менее существенным представляется рассмотреть не только динамику языковых процессов, но и их направленность и целевые доминанты.

Цель данной статьи — рассмотреть векторы взаимодействия русского языка и языков народов России в современной социокультурной ситуации, определить их направленность и пути гармонизации языковых процессов.

Несмотря на отсутствие национальной концепции языковой политики в сфере взаимодействия русского языка и языков народов РФ, сформировался некий баланс, позволяющий обеспечить мирное co-существование представителей ста пятидесяти этнических культур и co-ответственно обслуживающих их 150 языков.

Объективный анализ языковых и культурных процессов затруднён отсутствием достоверных сведений о функционировании русского языка и национальных языков и их взаимодействии. Вместе с тем использование таких методов исследования, как анализ литературы по проблематике, наблюдение, беседы с представителями различных этнических культур, проживающих в СКФО, позволило определить и аргументировать три вектора развития языковых и культурных процессов в поликультурной и многоязычной среде на примере Северного Кавказа.

Первый вектор развития языковых и культурных процессов prawdverno определить как тупиковый, поскольку его направленность антирусская, деструктивная и агрессивная. Развитию данного вектора способствуют эмиссары ИГИЛ (террористическая организация, запре-

щённая в РФ), которые пропагандируют в северокавказском регионе идеи построения в нём исламского теократического государства¹.

Наблюдаются также случаи умышленного умалчивания проблем функционирования русского языка в национальных республиках, отрицательных тенденций в данной сфере, таких, как сокращение преподавания русского языка, попытки нарушить баланс между родными языками обучающихся — билингвов и русским языком, изменение характера билингвизма, попытки заменить русский язык английским и пр. Национально-русское двуязычие из координативного фактически трансформировалось в субординативное.

Проявляют себя национальные амбиции, подогреваемые деструктивными силами, делая провокационные заявления о снижении роли русского языка в социуме, о бесполезности изучения русского языка как лишней ступени к выходу в мировое сообщество, о преимуществе изучения английского языка. Печально, что подобные заявления находят отклик у современной молодёжи. Сведения последней переписи населения свидетельствуют о том, что в РФ вторым языком стал английский, они являются индикатором искривлённых ценностных ориентиров части нового поколения россиян.

Второй вектор — иноязычный. По сути своей данное направление не имеет ничего общего с взаимодействием русского языка с языками народов РФ, поскольку он ориентирован на английский язык. Остаётся лишь выразить сожаление о том, что и у этого вектора развития имеются сторонники.

Российские лингводидакты, вдохновлённые благородными идеями поликультурного образования и межкультурной коммуникации, по российской традиции безоглядно бросились на разработку проблем раннего обучения иностранным языкам. В настоящее время в соответствии с новым ФГОС СОО в школах, в которых созданы необходимые условия, английский язык изучается со второго класса. А с учётом того, что иностранный язык преподаётся неразрывно с культурой страны изучаемого языка, то неизбежно преждевременное столкновение культур (родной культуры обучающихся и культуры страны изучаемого языка), в котором далеко не всегда родная культура школьников одерживает верх. Более того, когда туман эйфории от достижений раннего обучения рассеялся, стало очевидно, что раннее обучение английскому языку приводит к отчуждению младшеклассников от родной культуры. Трудно понять стратегическую цель раннего обучения английскому языку, когда у школьников ещё так хрупки речевые механизмы на русском языке? Может быть, в поисках разумного решения перераспределить отведённые на английский язык часы на овладение русским языком?!

Наибольшую эффективность в языковом образовании юных россиян можно достичь в результате интегративного подхода к обучению русско-

му и иностранным языкам. «Изучение иностранных языков, — писал академик Д. С. Лихачёв, — обостряет чувство языка — и *своего* (курсив наш. — Н. Б.) в первую очередь»².

Третий вектор двуязычный или оптимальный. Д. С. Лихачёв сказал: «Многообразие языков в России — это огромное богатство, которое необходимо для развития литературы, культуры, науки — чего хотите, что только соприкасается со словом.

Своеобразие и разнообразие языков — это огромное богатство. Любовь к своему национальному языку — необходимый двигатель словесного творчества. Безнациональный язык (в который неизбежно превратится русский язык, если у него не будет дружеского соседства с другими языками) — всё равно, что цветные фломастеры»³. Из приведённой цитаты выводим формулу эффективного взаимодействия русского языка с национальными языками: дружеское соседство, мирное сосуществование, их развитие без ущерба каждому из них.

Таким образом, наши рассуждения привели нас к проблеме национально-русского и русско-национального двуязычия. Ввиду отсутствия общероссийской концепции языковой политики в вопросах развития двуязычия в многоязычной и поликультурной стране значительных подвижек не обнаруживается. В отдельных аспектах двуязычия ситуация в последние годы усугубилась. Новое поколение двуязычных россиян снизило уровень владения русским языком.

Двуязычие приобретает в отдельных территориях формальный характер, в виду появления такого явления, как *псевдодвуязычие*, образовавшееся в результате миграционных процессов последних двух десятилетий. За указанный период времени из республик Северного Кавказа имел место значительный отток русофонов, вследствие чего население городов и селений и, соответственно, контингент школьников оказались в основном одноязычными.

То ли по случайности, то ли по специальному заказу, но американские психологи доказывают, что двуязычные школьники испытывают значительные трудности в учебной деятельности. Трудно сказать, какую цель преследовали американские психологи, но намёк на отрицательное влияние двуязычия очевиден.

Если проблемы двуязычия в России рассматривать без политической конъюнктуры, то можно сделать вывод о том, что национально-русское двуязычие никогда не было препятствием в интеллектуальном развитии его обладателей и никогда не оказывало отрицательного влияния на родной язык билингвов. Пушкин, как известно, был билингвом, и многие пушкиноведы убеждены, что великолепное чувство русского языка, точность и образность языка «солнца русской поэзии» связано с его двуязычием. По образному выражению Д. С. Лихачёва, Пушкин благодаря своему билингвизму «видел словесный мир „в цвете“»⁴.

Рассмотренные векторы развития взаимодействия русского языка и языков народов РФ позволили нам сформулировать отдельные положения, регулирующие взаимодействие русского языка и национальных языков, которые, возможно, могут оказаться полезными при разработке концепции языковой политики страны:

- в основу концепции языковой политики в РФ целесообразно положить идею равностатусного билингвизма;
- создание реальных условий для развития как национально-русского, так и русско-национального двуязычия, теоретическим обоснованием которого могла бы стать теория двух родных языков, составляющих билингвизм в теоретическом и практикоориентированном аспектах;
- активизация просветительской деятельности различного уровня в области языковых и культурных процессов, языкового строительства становления и укрепление естественного билингвизма среди новых поколений россиян;
- реализация концепции языковой политики на общероссийском и локальном уровнях должна иметь не извинительно-оправдательный, а упреждающе-наступательный характер;
- нейтрализация провокаций, направленных на нарушение баланса между русским языком и национальными языками.

В разработке концепции языковой политики среди других важных задач весьма существенным, по нашему мнению, является точный выбор терминологических средств. Речь идёт о межкультурной коммуникации, которой И. И. Халеева дала точное и непротиворечивое определение: «Межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнёрами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является „другим“ и каждый воспринимает „чужеродность“ партнёра»⁵. Несмотря на чёткость, ясность и полноту формулировки, понятие «межкультурная коммуникация» используется в контекстах и значениях, к которым оно не имеет никакого отношения. Мы считаем, что использование термина «межкультурная коммуникация» в контексте межэтнических отношений народов РФ, реализуемых на государственном языке, недопустимо и неправомерно. Аргументы в пользу данного тезиса следующие.

1. Общение квалифицируется как межкультурное, если партнёры принадлежат к различным языкам и культурам и каждый из них чувствует чужеродность другого. Общение представителей различных этносов, проживающих в одной стране, осуществляется на русском языке, которым владеют все граждане РФ.

2. В межкультурной коммуникации партнёры, обсуждая ту или иную проблему, защищают интересы своей страны. У партнёров по межэтническому общению интересы не противоположны, они находятся по одну сторону баррикад, они представляют одну страну, у них общие интересы, они не чувствуют чужеродность друг друга.

3. Партнёры по межкультурной коммуникации принадлежат к различным культурам, общаются на языке, который для одного из них является родным, для другого — выученным. Коммуниканты по межэтническому общению являются

представителями единой, в интегрированном смысле, российской культуры. Они проживают в единой социокультурной среде, которая является объединяющим фактором, обеспечивающим отсутствие «чужеродности» каждого из них.

4. Партиёры по межкультурному взаимодействию, как правило, не разделяют ценностных ориентиров друг друга. У коммуникантов по межэтническому общению ценности, которые они разделяют, являются общенациональными (не без отличительных особенностей каждого этноса).

5. В межкультурном диалоге преобладают недоверие, подозрительность партиёров друг к другу. В межэтнической коммуникации доминируют черты зеркальной коммуникации и стремление достичь адекватного взаимопонимания.

6. Для общения представителей одной страны характерна высокая степень толерантности коммуникантов и низкая вероятность использования партиёрами коммуникативных уловок, манипуляций и трюков.

Из сказанного видны отличительные черты межкультурной коммуникации и межэтнического взаимодействия в пределах одной страны. Реальный вред наносится межэтническим отношениям народов России, когда общение между представителями различных этносов квалифицируется как межкультурное. Вольно или невольно, эксплицитно подчёркивается различие культур, отдалённость и чужеродность партиёров, которые для межэтнического диалога не релевантны, поскольку за столетия совместного проживания образовалась в интегрированном смысле российская культура, сотканная из сотен национальных культур народов РФ.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Состояние межэтнических отношений и религиозная ситуация в субъектах Российской Федерации Северо-Кавказского федерального округа (второе полугодие 2015 года). Экспертный доклад / под общ. ред. акад. В. А. Тишкова. М.; Пятигорск; Ставрополь; Пятигорск: ПГЛУ, 2015. 141 с.

² Лихачёв Д. С. Раздумья о России. СПб.: Logos, 2001. С. 480.

³ Там же. С. 480–481.

⁴ Там же. С. 480

⁵ Халеева И. И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования. 2000. № 1.

Baryshnikov N.B.

Pyatigorsk State University, Russia

RUSSIAN LANGUAGE AND THE LANGUAGES OF RUSSIAN FEDERATION: VECTORS OF INTERACTION, MEANS OF HARMONIZATION

The author presents his interpretation of some actual problems of Russian language functioning in multilingual environment, and distinguishes three vectors — dead-end, foreign, bilingual (optimal) — of Russian language interaction with the languages of other peoples of Russian Federation, as well as the category of native language, the influence of early foreign languages education on the process of mastering Russian and native languages by primary school students. Equal in status bilingualism is regarded as means of harmonization of interaction of Russian and other languages; the author proposes some theses, which can be useful in the Concept of a National Language Policy elaboration.

Keywords: vectors of the interaction; Russian language and national languages; ways of harmonization; the model of the Concept of a National Language Policy.

Белоусов Вячеслав Николаевич

*Московский государственный
лингвистический университет, Россия*

vyach_belousov@mail.ru

ПОСЛЕДСТВИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

Функционирование русского языка в иноязычном окружении обуславливает развитие в нем целого ряда характерных устойчивых черт, совокупность которых может приобрести даже статус узуальной нормы. Это обстоятельство стало поводом для реанимации точки зрения о появлении национальных (или региональных) вариантов русского языка, т. е. формировании неких языковых сущностей, имеющих отличия от национального русского языка на фонетическом, грамматическом, семантическом и лексическом уровнях.

Ключевые слова: русский язык, иноязычное окружение, норма, национальные варианты.

Русский язык, как и другие мировые языки, давно приобрел «внешний» контекст функционирования, который пока что не стал объектом столь же пристального внимания исследователей, как контекст «внутренний». По самым скромным подсчетам, русским языком пользуются как неродным более 200 млн человек. Очевидно, что язык, долгое время используемый за переделами территории его исконного распространения неисключенными пользователями, приобретает специфические черты, затрагивающие не только его функционирование, но и фонетику, лексику, грамматику, словообразование, т. е. строевые, структурные компоненты. Недостаточная изученность специфики когнитивного, pragmatического и культурологического аспектов функционирования русского языка в условиях иноязычном окружении негативно отражается на существующих представлениях о процессах взаимовлияния языков, их оценке и выработке стратегии в преодолении неизбежной вариативности языка, функционирующего во внешнем контексте.

Однозначной интерпретации и оценки всех этих новаций в русистике пока нет. В ряду наиболее распространенных причин обычно называют либо недостаточное усвоение билингвом норм русского литературного языка, либо влияние на неисключенную русскую речь билингва его родного языка, либо первое и второе одновременно.

Что касается оценки самих новаций, то есть два диаметрально противоположных мнения. Одни лингвисты полагают, что с подобными отклонениями надо решительно бороться и повышать уровень владения русским литературным языком, по мнению же других, необходимо с этими новациями смириться и признать существование национальных, локальных, региональный и т. п. вариантов русского языка. Предположение о формировании национальных вариантов русского языка,

выдвинутое еще в 60-е годы прошлого столетия академиком Н. М. Шансским и не получившее, мягко говоря, ранее поддержки, в последние время весьма активно обсуждается. Уже сейчас появились работы, в которых рассматриваются национальные или региональные варианты русского языка в России, на Украине, в Казахстане, в Литве, США, Германии, Финляндии и др.

В связи с этим возникает вполне резонный вопрос: так как же все-таки относиться к инновациям такого рода? Можно ли считать местные представления о нормах такого русского языка закономерными, а сами эти «нормы» — нормами? Такая точка зрения, по мнению некоторых зарубежных лингвистов, вполне допустима. Совокупность таких инноваций в конечном счете приобретает статус региональной (узуальной) нормы.

Исследование результатов межъязыкового взаимодействия, а также анализ и оценка русской речи в иноязычном окружении в аспекте становления и эволюции норм русского языка в полиглоссическом социуме по традиционным исследовательским моделям показало, что в самой процедуре анализа не учитываются некоторые важные аспекты. Так, выявление интерференции (а именно в этом направлении велись очень активные исследования) практически не способствует лингвистическому описанию неисконной русской речи. Анализируются ошибки, а это в любом варианте описания дает фрагментарные сведения. Попытки же таксономического исследования приводят к контрастивному сопоставлению языков или к выделению так называемых зон потенциальной интерференции.

Проблема системы и нормы в условиях языкового контактирования встает в новом ракурсе. Особенность речевой практики говорящих на неродном русском языке заключается в том, что речевые погрешности, не препятствующие коммуникации, представляются им вполне допустимыми. Главным в нормативной оценке становится коммуникативная значимость той или иной языковой единицы, и этим определяется коммуникативная целесообразность нормы. Поэтому классическое определение нормы, как совокупности структурных средств, регулярно употребляемых определенным языковым коллективом (т. е. совокупность общепринятых традиционных реализаций русского литературного языка), во внимание в данном случае не принимается.

Разумеется, функционирование русского языка в иноязычном окружении обуславливает развитие в нем целого ряда характерных устойчивых черт, совокупность которых может приобрести даже статус узуальной нормы. Но эти нормы, по крайней мере, в ближайшее время, вряд ли подвергнутся кодификации, поскольку в идеале (пока) сохраняется ориентация на нормы русского литературного языка.

Изменившиеся условия изучения, распространения и сохранения именно русского языка как средства межнационального общения, а не неких языковых образований, квалифицируемых как националь-

ные, региональные или локальные варианты, заставляют обратиться непосредственно к «первопричине» появления подобных сущностей.

Неверно усматривать в нормализации языка, функционирующего в иноязычном окружении, только простой эффект артефакта: норма — это основа языка. Любые попытки подвергнуть сомнению необходимость теоретического осмысления процесса становления и изменения нормы языка-макропосредника должны рассматриваться как противопоставление теории языка практике его реального использования.

Следует уделять самое серьезное внимание динамическому аспекту нормы, т. е. вариативности, развитию и изменяемости нормы, ее функционально-стилевой дифференциации, а также демографической и социальной обусловленности. Интенсивность изменения русского языка, функционирующего в иноязычном окружении, появление разного рода инноваций на практических уровнях языка актуализирует необходимость разработки теоретических положений становления норм русского языка в полиэтническом социуме.

Ответ на вопрос о нормативном статусе разного рода инноваций в русском языке как неродном не прост. Конечно, все подобные явления можно квалифицировать как речевые и объявить их «вне закона». Ведь эффективно функционировать в межнациональном общении любой язык может только при поддержании его в надлежащем состоянии, сохранении и приумножении всего того, что в совокупности было лингвистическим фактором выдвижения и становления того или иного языка в качестве межнационального.

Разработка теоретических положений становления норм русского языка, функционирующего в качестве родного и в качестве средства межнационального общения в иноязычном окружении, предполагает динамический и системный подходы к складывающимся нормам, их выявлению, научному описанию и анализу.

Устойчивые и объективные представления о русском языке в иноязычном окружении можно получить, анализируя ассоциативно-вербальную сеть билингва. В этой сети закрепляются наиболее общие семантические и грамматические единицы, т. е. осуществляется отбор наиболее типичных и стандартных лексем, значений, словоформ, синтаксем и пр., которые соответствуют нормам русского языка и облегчают включение отобранных единиц в речь. При этом, в зависимости от субъективных факторов, диапазон вариативности может быть весьма различным, в частности, проявляться в особенностях реализации именных падежных и глагольных парадигм, предпочтениях семантического и синтаксического согласования, с преобладанием аналитического либо синтетического способа выражения.

Таким образом, в норме заключены объективные свойства эволюционирующего языка, а другой — общественные вкусовые оценки. Именно

это сочетание в норме объективного и субъективного создает в некоторой степени противоречивый характер нормы: очевидная распространенность и общеупотребительность языкового знака отнюдь не всегда получает одобрение со стороны кодификаторов нормы. Объективная норма создается на базе конкуренции вариантов языковых знаков, так как наличие вариантности предполагается самой эволюцией языка.

Конечно, нельзя не принимать во внимание то обстоятельство, что подобные инновации решают поставленную коммуникативную задачу. Но коммуникативная целесообразность при всей ее значимости едва ли может быть главным теоретическим основанием для изменения норм в языковой практике. Ведь норма существует в пределах языковой структуры, а целесообразность может находиться далеко за пределами произносительных, морфологических, словообразовательных, синтаксических и лексических норм. Результатом такого противопоставления становится конфликт нормы и узуса.

Все возражения относительно признания специфики русской речи нерусских (поскольку все указанные особенности присутствуют и в русском языке) не учитывают того, что в русском языке весь список представляет нормальные, естественные языковые явления, существующие наряду с другими возможностями системы. В исследуемой же речевой стихии русского языка в иноязычном окружении эти особенности практически неизбежны и не имеют других вариантов, отвечающих нормам русского литературного языка.

Поэтому настало время выработки своеобразной дорожной карты изучения норм русского языка во «внешнем контексте».

Открывается огромное поле для исследователей. Лингвистам, ис следующим теоретические проблемы сохранения и изменения норм русского языка в полиглоссическом социуме, необходимо выявить различия от общепринятого литературного стандарта русского языка на всех уровнях языка: 1) фонетическом; 2) лексическом; 3) грамматическом; 4) стилистической системы. В условиях взаимодействия и взаимовлияния контактирующих языков понятия как нормы, так и отступлений от нее иные, чем в русском языке в среде исконных носителей и на территории исконного распространения.

И самое главное: мы сможем говорить о формировании норм русского языка, функционирующего в иноязычном окружении, только в том случае, если эти нормы будут закреплены и тем самым легитимизированы в соответствующих словарях и грамматиках.

Необходимо обозначить предельно допустимые уровни специфических черт, позволяющих квалифицировать рассматриваемое средство общения представителей разных этносов именно как русский язык, а не как некий национальный (локальный, региональный) вариант русского языка. Беспорядочное размытие орфоэпических, лексиче-

ских, грамматических и иных норм русского языка неизбежно приведет к утрате русским языком функции средства международного и межнационального общения.

Belousov V. N.

Moscow State Linguistic University, Russia

**CROSS-CULTURAL DIALOGUE OF LANGUAGES, ITS CONSEQUENCES
AND INTERPRETATION**

The author argues that functioning of Russian language in a foreign-language environment causes development of a number of permanent features, able to get even the status of usual norm. This circumstance has initiated reanimation of the conception of national (or regional) variants of Russian, i.e. formation of certain language modifications having differences from national Russian at phonetic, grammatical, semantic and lexical levels.

Keywords: Russian language; foreign language environment; norm; national variants.

Богданович Галина Юрьевна

*Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского, Россия*

bgdnvch@mail.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК VS МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ: КРЫМСКИЙ КОНТЕКСТ

Лингвокультурная ситуация во многом определяет характер межкультурных коммуникаций, свидетельствует о роли государственного языка в регионе. При этом научно-методическая база, в основе которой русский язык, — языковая доминанта, ориентированная на би- и полилингвальную специфику фрагментов языковой картины мира, способствует формированию языковой, речевой и культурной компетенций индивида, развитию языков народов Крыма, успешной коммуникации.

Ключевые слова: полилингвокультурная ситуация, язык-основа, трехъязычный тематический словарь, крымский контекст.

Межкультурные коммуникации сопровождают современные лингвистические учения и во многом определяются лингвокультурной ситуацией региона. В Крыму, где, по данным Росстата, опубликованным по результатам переписи населения, в 2014 году зафиксировано 175 этносов, среди которых есть так называемые доминирующие по количеству носителей (русский, украинский, крымско-татарский) и такие, которые представлены небольшим составом населения (караимы, крымчаки), такую ситуацию можно назвать полилингвокультурной¹. Функционируя на одной территории, языки народов Крыма находятся в постоянном взаимодействии, влияют друг на друга и обогащаются за счет общеупотребительной лексики, совершенствуют свой грамматический строй и деривационную специфику, лексический фонд и фонетические возможности. Русский язык на этой территории выступает не только как государственный, но и как основной язык коммуникации. По данным Всекрымской переписи населения (14–25 октября 2014 года), опубликованной Росстатом, государственным языком Российской Федерации — русским — в Крымском федеральном округе владеет 99,8% населения, ответившего на вопрос о владении языками. На вопрос о родном языке 84% населения ответили, что их родным языком является русский, 8% — крымско-татарский, 4% — татарский и 3% — украинский. Кроме того, для жителей полуострова русский изучается носителями языка и теми, для кого русский язык считается иностранным. Для подобного освоения языка известны разные методики, для которых нужна определенная научно-методическая база.

Научно-методическая база для полноценного изучения доминирующих языков всеми желающими прежде всего важна для развития самих этих языков. Основой для такой научно-методической базы может слу-

жить русско-украинско-крымско-татарский учебный тематический словарь «Шире круг», разработанный сотрудниками научно-методического центра полилингвального образования Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского².

Постепенно большинством на нашей планете становятся люди, владеющие двумя, тремя и более языками. Поэтому освоение базового лексического минимума в кратчайшие сроки — достижение каждого, кто учит и учится языку. Таким образом, обучение языкам в современном социуме должно стать приоритетным, тем более что речь идет о языках компактно проживающих на одной территории этносов. Научив слушателей уважать язык и культуру соседа еще со школьной скамьи, можно обеспечить диалог культур, толерантность и полноценную межкультурную коммуникацию.

Приблизиться к решению этой задачи возможно с помощью трехъязычного русско-украинско-крымско-татарского учебного тематического словаря.

В Словаре представлено около 5000 слов, объединённых в пять обширных понятийных (тематических) областей: I. Человек; II. Общество; III. Работа. Занятие. Свободное время; IV. Окружающий мир; V. Время, пространство, количество. Далее каждая из этих областей членится последовательно на ряд понятийных (тематических) групп. Всего тематический план включает 22 понятийные группы, содержание которых составляют слова, распределённые на 185 нумерованных подгрупп. Каждая из них имеет наименование (табл.). Отдельным заключительным списком в словаре представлены структурные слова, не вошедшие в тематические группы (VI. Структурные слова).

Словарь имеет ярко выраженную коммуникативную направленность, что особо ценно не только для Крыма, которому самим историческим прошлым предопределено быть многоязычным и поликультурным, но и для других поликультурных регионов страны, а также для всех желающих самостоятельно изучать русский, украинский или крымско-татарский языки.

В центре всей тематической классификации находится *Человек*, являющийся центростремительной силой, которая собирает вокруг себя всё, что содержится в картине мира, все её фрагменты, зафиксированные в сознании человека с помощью слов.

Идеографическое описание лексической системы позволяет упорядочить словарный состав в виде тематических областей, в которых лексические единицы связаны ассоциативными связями.

В словаре заложена система действий при изучении трёх языков, которая делает процесс усвоения новой лексики удобным и осознаваемым, поскольку даёт возможность опереться на опыт усвоения родного языка, служащего основой для овладения лексической системой другого языка. Поэтому лексические единицы русского, украинского и крымско-татарского языков, включённые в списки, являются эквивалентными.

Таблица. Пример представления материала в словаре

<i>37. Дверь, окно</i>	<i>37. Двері, вікно</i>	<i>37. Къапу, пенджере</i>
дверь	двері	къапу
(дверная) ручка	(дверна) ручка	~сапы
открывать/открыть	відчиняти/відчинити	ачмакъ
открытый, открыт	відчинений	ачыкъ
закрывать/закрыть	зачиняти/зачинити	къапатмакъ
закрытый, закрыт	зачинений	къапалы
стучать	стукати	-ныкъакъмакъ
звонить	дзвонити	зиллетmek
звонок	дзвоник	зиль
кнопка звонка	кнопка дзвінка	зиль дёгмеси
ключ	ключ	анахтар
замок	замок	килит
вход	вхід	кириш
входить/войти	входить/ввійти	кирмек
выход	виходід	чыкъыш
выходить/выйти	виходить/вийти	чыкъмакъ
уходить/уйти	піти	кетмек
ворота	ворота	азбар къапу
въезд	въезд	машина кириши
выезд	вийзд	машина чыкъышы
окно	вікно	пенджере
рама	рама	черчиве
стекло	скло	джамам
подоконник	підвіконник	перваз
форточка	кватирка	дерезе, авалыкъ (<i>отдушина</i>)
шторы	штори	къалын перде
занавеска	фіранка	перде
жалюзи	жалюзі	жалюзи

Вся внеязыковая действительность отражена в словаре в виде отдельных фрагментов картины мира, объединённых единым стержнем и единым основанием. Каждый из фрагментов получает описание с помощью языковых средств, связанных ассоциативными связями и представленных в определённой последовательности с соблюдением принципа тематической симметрии.

Такой подход к лексикографированию требует тщательного отбора и упорядочения лексических единиц в определенной последовательности, которая способствует их запоминанию и интенсификации учебного процесса. Следует заметить, что в ходе лексикографической практики в центре внимания были такие характеристики описываемых языков, как близкородственность и разноструктурность.

При формировании тематических групп учитывалась частеречная принадлежность слов. Поэтому в списках присутствуют практически все основные части речи: имена существительные, прилагательные, глаголы, наречия, числительные. Основу тематических групп составляют

имена существительные. Они называют элементы предметного плана и явления окружающей действительности и, как ключевые слова-стимулы, организуют «шаги», возникающие при порождении ассоциаций. В тематические группы входят также ситуативно обусловленные слова, которые помогают обеспечить полноценность коммуникации на всех трёх описываемых языках.

Личные, неопределённые и отрицательные местоимения вошли в список структурных слов, остальные разряды местоимений включены в тематические группы.

Важным результатом нашей лексикографической практики стало появление трёх параллельных универсальных лексических минимумов: русского, украинского и крымско-татарского языков. Особо существенно то, что параллельно с русским и украинским языками в работе систематизирована лексическая основа современного крымско-татарского языка. Хотя словарный состав литературного крымско-татарского языка является продуктом многовекового развития крымско-татарского народа, его истории, культуры и отражает результаты научно-технического прогресса, его литературная норма представляет собой исторически изменчивое и до сих пор некодифицированное явление. Крымско-татарская часть словаря показывает правильное употребление слов и словоформ в контексте, а также правильное написание слов в современном крымско-татарском литературном языке³. На базе созданной лексической основы могут быть написаны современные коммуникативные учебники и учебные пособия по крымско-татарскому языку как родному, так и неродному, что открывает широкий путь к его изучению для всех желающих.

Инновацией для украинского языка является тематически организованный лексический минимум, позволяющий создавать учебники и учебные пособия по украинскому языку как иностранному, что актуально для описания украинского языка в целях преподавания его иностранным гражданам.

Такой способ презентации базовых лексических единиц на трёх языках поможет раскрыть резервы памяти учащегося и максимально реализовать его творческие возможности, связанные с объемом получаемой информации.

На основе регенерирующей функции русского языка создается определенный лексический минимум для учебных целей. Это дает возможность лучше усвоить доминирующие языки Крыма, помочь желающим изучить представленные языки, сформировать научно-методическую базу для дальнейшего развития этих языков как объекта изучения, объекта обучения, объекта успешной коммуникации.

Думается, специалисты — филологи (слависты и тюркологи) смогут использовать материалы Словаря для дальнейшего научного и методического описания, создания на его основе разнообразных лексикографи-

ческих источников, способствующих развитию доминирующих языков Крыма, взаимопониманию в регионе.

Этот своеобразный феномен для полилингвокультурной ситуации может быть обозначен и в других регионах, и в этом случае будет полезен опыт составления трехъязычных словарей, предназначенных для компактно проживающих носителей того или иного языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Богданович Г. Ю. Русский язык в аспекте проблем лингвокультурологии. 2-е изд., испр. и доп. Симферополь: Оджакъ. 2015. 296 с.

² Шире круг: русско-украинско-крымско-татарский учебный тематический словарь / [авт.-сост.: Г. Ю. Богданович, Т. Ю. Новикова, И. Г. Балашова и др.]. Симферополь: ЧП «Предприятие Феникс», 2011. 244 с.

³ Там же.

Bogdanovich G. Ju.

Vernadsky Crimean Federal University, Russia

RUSSIAN LANGUAGE VS. INTERCULTURAL COMMUNICATION: THE CRIMEAN CONTEXT

The author argues that linguocultural situation largely determines the nature of intercultural communication and reveals the role of the state language in the region. The scientific and methodological framework, based on Russian language — the dominant language, oriented on bi- and polylingual specificity of linguistic worldimage fragments, contributes to the formation of language, speech and cultural competence of the individual, the development of Crimea peoples' languages and successful communication.

Keywords: polylinguacultural situation; language basis; trilingual thematic dictionary; Crimean context.

**Болгарова Рамзия Марсовна,
Исламова Эльвира Альбертовна**

Казанский федеральный университет, Россия

ramzija5@yandex.ru, ea_islamova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЮРКИЗМОВ В СРАВНЕНИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Необходимость исследования лексики материальной культуры русского и тюркских народов в совокупности диктуется самим материалом, так как значительное место в лексике материальной культуры русского языка занимают тюркизмы. Также достаточно активно используется данный пласт лексики и в сравнениях русского языка. Особенно многочисленной и богатой символическими ассоциациями группой слов, выступающих в роли эталонов и образов, является лексика предметно-бытовой сферы.

Ключевые слова: тюркизмы, сравнения, русский язык, материальная культура.

Исследование сравнительных конструкций в рамках лингвокультурологии и когнитивной лингвистики касается проблемы соотношения всеобщего (универсального) и национально-специфического (уникального) в языковой презентации мира. Универсальность концептуального моделирования обусловлена тем, что язык отображает в своей семантике основные параметры мира, восприятие действительности человеком. Универсальные черты в эталонах и образных основаниях сравнений разных языков объясняются сходными условиями жизни и быта, близостью природно-климатических условий, культурно-исторической общностью и др. Национальная специфика проявляется в национально обусловленных стереотипных представлениях, зависящих от обиходно-культурного опыта членов определенного языкового коллектива. «Семантика языкового знака, обладая сложной структурой, требует изучения всех компонентов этой структуры, их идентификации и описания. Здесь особый интерес представляют такие единицы лексической системы языка, в которых наиболее отчетливо проявляется связь лингвистического и экстраполингвистического, зависимость семантического наполнения структуры значения от сознания человека как представителя определенной лингвокультурной общности»¹. Сопоставительный анализ сравнений в русском и татарском языках, а также изучение функционирования заимствований в составе сравнительных конструкций позволяет выявить существование общих черт и специфических явлений в изучаемых языках.

Сопоставительное изучение лексики, как и всякое лингвистическое исследование, имеет дело с содержанием и формой, т. е. с выражаемым значением и формальными средствами. Причиной того, что в области содержания языки демонстрируют большую близость, чем в области формы, является общечеловеческий, универсальный характер познания.

Одним из основных направлений лингвистики и лингвокультурологии является изучение языка в его отношении к культуре, взаимодействие лингвистических, этнокультурных факторов в функционировании и эволюции языка. История любого языка неразрывно связана с историей народа, с его духовной и материальной культурой. Словарный состав языка может служить ценным источником выявления древних этногенетических, культурных, экономических и языковых связей. Известно, что язык любого народа всегда реагирует на изменения, происходящие в общественном развитии, истории, духовной и материальной культуре данного народа. В связи с этим исследования лексики материальной культуры татарского языка дают возможность выяснить истоки материальной культуры, этнические процессы, экономические и культурные контакты с другими народами.

Лексику материальной культуры нельзя рассматривать в отрыве от материальной культуры самого народа и его истории. Переплетение и взаимообусловленность языка и культуры предопределяют универсальный и в то же время специфический характер восприятия действительности носителями разных языков².

Жилище — одно из наиболее важных составляющих материальной культуры любого народа. Организация быта, уклад жизни, семья представляют первостепенный интерес для исследователей национальной языковой картины мира. Жилище представляет собой комплекс построек, обслуживающих различные нужды семьи, и в первую очередь бытовые и хозяйственные. Слова, связанные с жилищем и различными надворными постройками, охватывают обширный пласт и отражают лексическое богатство татарского языка. Следовательно, тематическая группа «жилище» в татарской лингвокультуре занимает особое место среди других семантических и тематических групп материального мира.

Необходимость исследования лексики материальной культуры русского и тюркских народов в совокупности диктуется самим материалом, так как значительное место в лексике материальной культуры русского языка занимают тюркизмы. Также достаточно активно используется данный пласт лексики и в сравнениях русского языка. Особенно многочисленной и богатой символическими ассоциациями группой слов, выступающих в роли эталонов и образов, является лексика предметно-бытовой сферы. Рассмотрим компаративные конструкции, где эталоном сравнения являются лексемы тематической группы «жилье»: амбар, сарай, чулан.

АМБАР -а, м. Строение для хранения зерна, муки, припасов, а также товаров. // уменыш. амбарушка, -и, ж. // прил. амбарный, -ая, -ое (СРЯ 2003, 25)³.

АМБАР диал. также онбар, имбар, и с метатезой арбан; <...> заимств. из тур., кыпч., крым.-тат., тат. Ambar <...> (ЭСРЯ 2004, 75);

АМБАР Амбар (ТРС 1950, 39; ТРС 1966, 35; ТРС 1988, 31); Ашлык, он, товар h.b.sh. терле кирәк-яракларны саклау очен корылма (ТТАС 1977, 55); Иген,

он *h.b. кирак-ярак* эйберләр саклый торган салкын корылма (ТТАС 2005, 40); 1. Амбар, житница; 2. закром (ТРС 2007, 98).

Лексема *амбар* выступает эталоном сравнения в конструкциях для выражения сходства по разным признакам, например:

- по размеру и наполненности: *Ему казалось, что голова у него громадная и пустая, как амбар, и что в ней бродят новые, какие-то особенные мысли в виде длинных теней* (А. П. Чехов); *Прежде было людно, теперь хоть мышей лови, как в пустом амбаре* (Д. Н. Мамин-Сибиряк);
- по внешнему виду: *Антошка выводил какое-то длинное здание с двумя крыльчиками, из которых одно вело в горницу, а другое — в закрытое помещение вроде амбара* (М. Е. Салтыков-Щедрин); *Тот, про которого говорится, был таков: у него душ двадцать заложенных и перезаложенных; живет он почти в избе или в каком-то странном здании, похожем с виду на амбар, — ход где-то-сзади, через бревна, подле плетня; но он лет двадцать постоянно твердит, что с будущей весной приступит к стройке нового дома* (И. А. Gonчаров).

Лексема *амбар* встречается и в фразеологизмах русского языка: *амбарная книга, амбарные вредители*.

Лексема *сарай* также активно участвует в образовании компаративных конструкций и чаще выступает эталоном сравнения в значении хозяйственного строения. Интересно отметить и тот факт, что в татарско-русском словаре 1950 года данное значение указано основным, а в более поздних словарях — дополнительным или переносным. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова дается одно значение:

САРАЙ, -я, м. Крытое строение для различного имущества, обычно без потолочных перекрытий (СРЯ 2003, 686);

САРАЙ уже у Арсен. Сухан., 1651 г., 120. Заимств. через тур., кыпч., уйг., тат. *sarai* «дом; дворец; каравансарай; комната для жилья; стойло; тележный сарай». (ЭСРЯ 2004, 560);

САРАЙ фар. 1) Сарай 2) Дворец, чертоги, хоромы (ТРС 1950, 210); 1. Дворец, хоромы, палата, замок; 2. разг. Сарай, дровяник; лапас (ТРС 1966, 469); (ТРС 2007, 217); Өлешчә яки ботенлай ябык лапас *h.b.sh.* хужалык каралтысы; 2. Бурап, кубесенчә идәнләп эшләнгән абзар; Патшалар, идарәчеләр, дәүләт башлыклары яши торган йорт Зур, иркен эчле, зиннатле шәп йорт (ТТАС 1979, 630); 1. Дворец, хоромы, палата; 3. Сарай, надворная постройка; 4. Хлев (ТРС 1988, 270); 1) Дәүләт башлыклары, патшалар *h.b.sh.* яши торган зиннатле йорт; 3) Зур, зиннатле, иркен эчле күркәм бина; 5) күч. Хужалык каралтысы; 6) күч. Абзар, терлек каралтысы (ТТАС 2005, 463).

Данная лексема чаще служит для установления сходства по внешнему виду:

О себе много говорить нечего: я переживаю, — или, может быть, доживаю нравственный и физический кризис, из которого выйду либо разбитый вдребезги, либо... обновленный. Нет, куда нам до обновления — а подпертый, вот как подпирается бревнами заваливавшийся сарай. Бывают примеры, что такие подпертые сараи стоят весьма долго и даже годятся на разные употребления (И. С. Тургенев); *К новому своему дому в Москве она относилась, как к прежнему, то есть как к сараю, и старалась по-прежнему ограничиваться одной комнатой* (А. П. Чехов); *Чтобы оторваться от этих, хоть и дорогих, но все-таки тяжелых воспоминаний, я велел себе постелю приго-*

тovить в зале, как самой пустой комнате и более похожей на сарай, чем на жилое место... (А. Ф. Писемский); Сонина комната походила как будто на сарай, имела вид весьма неправильного четырехугольника, и это придавало ей что-то уродливое (Ф. М. Достоевский); Он сидел теперь в гостиной, и эта комната производила странное впечатление своею бедною, мещанскою обстановкой, своими плохими картинами, и хотя в ней были кресла и громадная лампа с абажуром, она все же походила на нежилое помещение, на просторный сарай, и было очевидно, что в этой комнате мог чувствовать себя дома только такой человек, как доктор (А. П. Чехов); Петербург наблюдает большое приличие в своей одежде, не любит пестрых цветов и никаких резких и дерзких отступлений от моды; зато Москва требует, если уж пошло на моду, то чтобы во всей форме была мода: если талия длинна, то она пускает ее еще длиннее; если отвороты фрака велики, то у ней — как сарайные двери (Н. В. Гоголь).

В составе сравнительных конструкций встречается также лексема **чулан**.

ЧУЛАН, -а, м. Помещение в доме, служащее кладовой (СРЯ 2003, 868);

ЧУЛАН уже в Домостр. К. 42, Заб. 114. Вероятно, в значении «перегородка» заимств. из тюрк.; ср. алт., тел., леб. culan «загон для скотины» (Радлов 3, 2175), тат. colan «чулан, кладовая»; <> (ЭСРЯ 2004, 380);

ЧОЛАН Чулан (ТРС 1950, 284); 1) Чулан, клеть; 2) Сени (ТРС 1966, 1066); Авыл hэм кайбер иске шәһәр йортларында кеше яши торган бүлмәләр белән бولدыр арасындагы корылма (ТТАС 1981, 439); Сени, чулан (ТРС 1988, 369); Авыл йортларында ягылый торган кечерәк бүлмә (ТТАС 2005, 657); 1) Чулан; комната в сенях, перегороженная дощатой перегородкой; кладовка; 2) сени; 3) диал. Граница, самая большая комната в доме (ТРС 2007, 581).

Данная лексема выступает эталоном сравнения в компаративных конструкциях чаще для выражения сходства по внешнему виду:

В левом (от зрителей) углу светлицы, в виде чулана, отгорожено тесовой филенчатой перегородкой спаленка Натальи; дверь в нее сбоку, близ входной двери (А. Н. Островский); Настасья Петровна проходит в зал, оттуда коридором в свою комнату, оттуда в темную комнатку, вроде чуланчика, где стоят сундуки, развешиана кой-какая одежда и сохраняется в узлах черное белье всего дома (Ф. М. Достоевский); Сама, родная, затмилась, словно чулан какой (А. Н. Островский); Сначала была отведена комнатка, крошка, почти чуланчик, для нее, но потом и этот чуланчик она отдала дочери (Л. Н. Толстой).

В результате исследования мы пришли к выводу, что рассмотренные нами тюркизмы стилистически нейтральны и фразеологически продуктивны. Они активно участвуют в образовании сравнительных конструкций русского языка. В отличие от заимствований из других языков, тюркизмы чаще представлены названиями, относящимися к материальной культуре, и данные лексемы до сегодняшнего дня сохраняют статус основного средства номинации данных реалий.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Замалетдинов Р. Р. Теоретические и прикладные аспекты татарской лингвокультурологии / Р. Р. Замалетдинов. Казань: Магариф, 2009. 351 с. С. 37.

² Замалетдинов Р. Р. Татарская культура в языковом отражении. М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС»; Казань: Магариф, 2004. 239 с. С. 125.

³ В статье приняты следующие сокращения:

TPC — Татарско-русский словарь (издания 1950, 1966, 1988, 2007 гг.);

TTAC — Татар теленец анлатмалы сүзлеге (3 тома — 1977, 1979, 1981 гг., 2005 г.);

СРЯ — Словарь русского языка (2003 г.);

ЭСРЯ — Этимологический словарь русского языка (2004 г.).

Bolgarova R. M., Islamova E. A.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

PECULIARITIES OF SEMANTICS AND FUNCTIONING OF TURCISMS IN RUSSIAN COMPARISONS

The author argues that the necessity to explore vocabulary of Russian and Turkic peoples' material culture is dictated by the material itself, since the important place in vocabulary of Russian language's material culture is taken by turcisms. This lexical layer is also actively used in Russian comparisons, especially in the household sphere, where such comparisons are numerous and rich in symbolical associations.

Keywords: turcism; comparisons; Russian language; material culture.

Брагина Наталья Георгиевна

*Государственный институт
русского языка им. А. С. Пушкина, Россия*

natasha_bragina@mail.ru

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассмотрены общие положения межкультурной коммуникации, показаны области ее дальнейшего развития. Особое внимание уделяется проблеме лингвокультурной нормы и отношению к ней человека «своей» лингвокультуры в сравнении с человеком «другой» лингвокультуры.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, лингвокультура, лингвокультурные нормы, образ «другого».

Межкультурная коммуникация — это область междисциплинарных исследований, что несколько ослабляет и делает нечеткими границы ее описания. Она коррелирует с таким зонтичным термином, как *диалог культур*. Сам термин *межкультурная коммуникация* также иногда рассматривают как зонтичный. В ней используются методы анализа, применяемые в лингвострановедении и лингвокультурологии, в когнитивной лингвистике, социо-, этно-, психолингвистике.

Теоретическая база межкультурной коммуникации формируется на основе исследований по культурной антропологии, невербальной семиотике, кросс-культурной психологии.

Каждое из перечисленных направлений формирует фрагмент исследовательского поля межкультурной коммуникации. Ее исследовательская область расширяется за счет сопоставления разных лингвокультур, которая ведется по разным основаниям. Так происходит накопление кросс-культурного аналитического материала.

Широко представлены работы, посвященные сопоставительному анализу концептов. Названия создаются по модели: «Концепт X в русском и в Y языках». Позиция X заполняется такими лексическими единицами, как: *жизнь, смерть, любовь, судьба, свобода, счастье, время, дух и душа, человек, друг* и т. д.

В работах часто исследуются: соматизмы, «части тела», внутренние органы человека; растения, флоронимы; зоонимы и зооморфизмы, орнитонимы; цветообозначения; еда, хлеб, чай; вода, воздух, огонь, земля; числительные; сравнения; номинации родства и др.

Важной для межкультурной коммуникации темой является прагматика речевого общения. В сопоставлении с другими лингвокультурами описываются: комплимент, извинение, согласие / несогласие, отказ, просьба, благодарность и некоторые другие.

Сопоставительные работы, в которых рассматриваются культурно маркируемые единицы, а также единицы, относящиеся к прагматике ре-

чевого высказывания, как уже было сказано выше, расширяют исследовательское поле межкультурной коммуникации. Однако до обобщения, которое позволило бы систематизировать полученные данные, дело пока что не дошло. Соответственно вопрос о том, что в русской лингвокультуре можно отнести к универсальным единицам, а что — к культурно-специфическим, пока нельзя считать решенным.

Межкультурная коммуникация: аспектные исследования

Помимо расширения исследовательского поля за счет сопоставительного анализа разных лингвокультур и применения методов межкультурного описания в отношении различных прикладных областей (развитие «вширь»), детализируется также описание разных аспектов межкультурной коммуникации (развитие «вглубь»). В частности, уточняются операциональные термины. Остановимся на двух, достаточно важных вещах: понятии лингвокультурной нормы и конструировании образа «другого» в художественных текстах.

Человек «своей» лингвокультуры vs человек «другой» лингвокультуры. Продукция и рецепция лингвокультурных норм. Лингвокультурные нормы можно понимать как закрепленные традицией вербальные и невербальные действия, выражающие ценностные установки ее носителей и идентифицирующие принадлежность последних к определенной лингвокультуре. При описании лингвокультурных норм принципиально важно разделять их продуктивное воспроизведение и рецептивное восприятие.

Лингвокультурная общность формируется на основе знания и воспроизведения лингвокультурных норм. При этом знание часто оказывается более важным, чем воспроизведение, которое в ряде случаев может быть необязательным. Принадлежность к лингвокультуре в значительной степени обусловлена рецептивным восприятием лингвокультурных норм. Человек «своей» лингвокультуры опознается через их понимание и правильную интерпретацию в большей степени, чем через их воспроизведение. У него они не вызывают удивления.

В качестве примера рассмотрим свойственное русской лингвокультуре бытование ряда примет в поведенческих практиках. Такие приметы, как: *прощаешься через порог, ты накликаешь на себя неприятности* (пути не будет); *если, выйдя из дома, ты вынужден(a) быстро вернуться* (за забытой вещью, например), *то надо посмотреться в зеркало* (иначе пути не будет); *оказавшись между двумя людьми с одинаковыми именами, можно загадывать желание* и др., — достаточно распространены. Их можно рассматривать как лингвокультурные нормы. Человек «своей» лингвокультуры необязательно воспроизводит их, однако если кто-то при прощании скажет: «Только не через порог!» — то фраза и примета будут опознаны и не вызовут удивления. Может удивить только поведение говорящего, его «вера» в приметы. Мысленная реакция в этом

случае будет приблизительно такая: «Зачем ему / ей все это нужно?!» У человека «другой» лингвокультуры удивление вызовет и фраза, и примета (если он ее не знает), и ее воспроизведение. Реакций может быть, соответственно, несколько. «А что это значит?» — вопрос о значении фразы. «А почему этого нельзя делать?» — вопрос о значении приметы. «Какая странная (интересная, смешная...) примета!», «Все-таки русские — странные (интересные, смешные...) люди» — удивление и оценка, вызванные несовпадением со «своей» лингвокультурой. Человек «другой» лингвокультуры по сравнению с человеком «своей» лингвокультуры удивляется больше, большему и (иногда) по другим поводам.

Образы «другого» в художественных текстах. Тема стереотипов не уходит из фокуса внимания исследователей уже несколько десятков лет. В рамках лингвистического подхода стереотипы рассматриваются как формы упрощения, обобщения и оценки, подчеркивается нейтральность механизмов их образования.

В отдельный класс выделяются этностереотипы, в которых моделируется образ другого, чужого, и прямо или косвенно выражается этноцентристская позиция.

Важным социокультурным свойством этностереотипа является то, что он моделирует оценочное (часто негативное) отношение к другому, чужому, образ которого всегда есть обобщение и упрощение. Это создает особое напряжение, которое может выливаться в межкультурные конфликты. Этностереотипы по сути своей провокативны.

В русле данной проблематики фактически незатронутой оказалась тема: «Образ „другого“ в художественной литературе». Художественные тексты, в которых упомянуты этностереотипы и этнофолизмы, могут использоваться и как цитаты, и как повод для создания новых текстов с оценочными характеристиками какого-либо этноса. Они легализуют оценочные суждения об этносе.

Если обратиться к национальному корпусу русского языка, то можно найти примеры из классических и современных произведений, в которых употребляются этностереотипы и этнофолизмы: слова *хохол*, *цыган*, *чукча*, *жид*, *еврей* с уничижительными характеристиками; слова, образованные с помощью суффиксов *-ашк* / *-яшк*, *-ишк* и др., содержащие пренебрежительную или уничижительную оценку некоторых этносов (армяне, татары, поляки, немцы и др.).

Пилотное анкетирование школьников старших классов, студентов, аспирантов, молодых специалистов (преподавателей, библиотекарей, журналистов), которое проводилось летом-осенью 2015 года, показало значительный разброс мнений относительно степени провокативности разных фрагментов художественных текстов. Это означает, что этические нормы в отношении другого, чужого, иного находятся в стадии формирования и пока не выстроились в определенную концептуальную систему.

Образ «другого» в художественных текстах — еще одно важное направление в межкультурной коммуникации. Вопрос о необходимости адекватного комментария для художественных произведений и соответствующих стилистических помет для этностереотипов, включенных в толковые словари, имеет как теоретическое, так и практическое значение. Лингво- и социокультурный комментарий может способствовать общему более сдержанному вербальному поведению в публичном пространстве, позволяя избегать «коммуникативного напряжения», ведущего к коммуникативным неудачам.

Параметрическая модель русской лингвокультуры

Если говорить о современном состоянии межкультурной коммуникации, то наиболее остро ощущается нехватка работ, которые синтезировали бы накопленный опыт. Нельзя сказать, что понимание этого возникло совсем недавно. Идея «собирания камней» отнюдь не нова, особенно в отношении междисциплинарных областей с заведомо широким спектром проблем, подходов и методологий.

Обобщать накопленный опыт позволяют обзорные статьи, а также учебники по межкультурной коммуникации. Однако очевидно, что этого недостаточно. Необходимы подходы, которые позволили бы отразить современный этап развития межкультурной коммуникации. Одним из них может стать параметрическая модель русской лингвокультуры, описанная в сопоставлении с другими лингвокультурами. Ее создание представляется весьма перспективным направлением межкультурной коммуникации, которое позволяет перейти на новый уровень обобщения в современных кросс-культурных исследованиях. Параметрическая модель русской лингвокультуры могла бы быть выполненной в формате тематического тезауруса. Ее обсуждение — тема ближайшего будущего.

Bragina N. G.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

THE THEORY AND THE PRACTICE OF THE INTERCULTURAL COMMUNICATION

The paper concerns the general topics of the intercultural communication, and discusses the ways of its development. A special attention is paid to the problem of linguocultural norm and its relations with the people of “one’s own” or “not one’s own” linguocultures.

Keywords: intercultural communication; linguoculture; linguocultural standards; the image of the “Other”.

Бугаева Ирина Владимировна

*Российский государственный аграрный университет —
МСХА имени К. А. Тимирязева, Россия*

bugaevaiv@mail.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК ХРИСТИАНСТВА И РУССКИЙ ЯЗЫК ИСЛАМА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена определению статуса речи верующих. С социолингвистической точки зрения возможно говорить о православном социолекте и о русском исламском социолекте. В переводах исламских текстов на русский язык используются церковнославянизмы, русизмы, арабизмы и тюркизмы. Выбор зависит от аудитории, которой адресованы тексты.

Ключевые слова: религиозный социолект, межкультурная коммуникация, перевод, церковнославянизмы.

Изучение религиозной сферы в языкоznании осуществляется по некоторым направлениям: теории дискурса, функциональной стилистики, переводоведения, герменевтики, теолингвистики, текстологии, жанроведения и т. д. Современная социолингвистика исследует языковые особенности отдельных социальных групп, а религиозные объединения представляют собой специфические группы, изучение которых невозможно без учета религиозных догматов, норм и ограничений коммуникативного поведения, традиционных ритуалов, базового языка сакральных канонических текстов.

Изучение речи верующих основывается на сборе эмпирического материала, его анализе, корреляции с религиозной картиной мира и языковой картиной мира. Догматы как основы вероучения любой религии можно рассматривать как семантические доминанты, аксиологические константы, составляющие основу религиозной картины мира (далее — РКМ). Ядро РКМ — это та трансцендентная Сущность, которая является Творцом видимого и невидимого мира и всего сущего. Центр РКМ — вербальная репрезентация основных догматов, канонов, имеющихся в каждом религиозном учении. Для лингвиста важен следующий аспект исследования: как РКМ вербализуется в речи, какие лингвистические средства для этого нужны и важны.

Дискуссионным в настоящее время является вопрос о лингвистическом статусе языка верующих. В своих работах, начиная с 2005 года, используем термины «религиозный социолект», «религиолект» и «конфессионалолект»¹. Многие ученые, занимающиеся аналогичными исследованиями, активно используют данные термины (Е. В. Плисов, И. К. Матей, А. К. Гадомский, О. А. Дмитриева, М. Кемпер, К. Кончаревич, В. М. Викторин, Н. А. Голубева и др.).

Под религиозным социолектом мы понимаем относительно устойчивую, социально маркированную подсистему национального языка, обслуживающую речевые потребности определенной группы верующих людей, отражающую религиозную картину мира и характеризующуюся лексическими, грамматическими, фонетическими и словообразовательными особенностями.

Русский язык Православия характеризуется большим числом церковнославянизмов, причем, не только лексических, но и акцентологических (*помазать*, *Знамение*, *дар языков*), грамматических (звательная форма, например, *отче*, *владыко*), словообразовательных (*врачевание*, *дерзновение*, *делание*, *радование*, *стояние*, *целование*, *постничество*, *предстательство*, *старчество*, *девство*, *скитничество*, *насельник*, *безмолвник*, *печальник*, *причастник*, *постриженник*, *христорадник*, *трудник*, *братчик*, *веровать*, *даровать*, *болезновать*, *мудрствовать*, *злобствовать*, *доброжелательствовать*, *владычествовать*, *благодушествовать*, *преслушание*), синтаксических (определение в постпозиции), стилистических.

Нынешнее время характеризуется интенсивным диалогом культур, а также диалогом религий. В настоящее время этот диалог осуществляется в разных формах: в работе Отдела Внешних Церковных Связей РПЦ, Межконфессионального комитета, Всемирного Совета Церквей, Межрелигиозного совета России, съездов лидеров мировых и традиционных религий и т. д.

В научных публикациях последних лет отмечается новая функция церковнославянизмов как средства стилизации в переводах религиозных текстов других религий и конфессий, например мусульманских.

Религиозные, канонические тексты, являясь частью мировоззренческой системы, вызывают большие трудности при их переводе на другой язык. Сложность перевода религиозных текстов объясняется не только расхождениями в лексике, грамматике и синтаксисе, но и в системе духовных ценностей и основ вероучения. Справедливости ради вспомним, что существует вековая мировая традиция и практика перевода сакральных текстов, например Септуагинта, Кирилло-мефодиевская традиция перевода богослужебной литературы, Вульгата и т. п.

Возвращаясь к нашей теме, приведем пример перевода на русский язык книги «Хадж — Паломничество» известного дипломата-востоковеда, официального посла Республики Казахстан в Саудовской Аравии Кайрата Ламашарип. Особенность перевода заключается в том, что в ней широко представлены дуа — один из величайших видов поклонения и откровения исламских паломников, произвольная молитва, не имеющая условий определенного времени и т. д. Сложность перевода дуа состоит не только в поиске эквивалента религиозным терминам и словам арабского происхождения, но и стилистического своеобразия оригинала

средствами русского языка. Как свидетельствует переводчик Ж. Кынинова, адекватный перевод на русский язык может быть осуществлен при использовании приёма стилизации, под которой принято понимать воспроизведение переводчиком манеры повествования, характерной для какого-либо жанра, эпохи, социальной среды и т. п. с целью создания у читателя впечатления подлинности описываемых событий.² Стилизация как переводческая техника позволяет воссоздать эпоху, в которой создавался сакральный текст, передать его архаичность, возвышенность и даже поэтичность. Такими языковыми средствами для выражения дуа стали церковнославянизмы разных языковых уровней, которые выполнили стилистическую функцию выражения торжественного содержания.

По мнению переводчика, «использование церковнославянизмов как средства стилизации при переводе сакральных смыслов можно считать оправданным, поскольку такие стилистически маркированные книжные слова позволяют воссоздать архаичность текста и сохранить священные смыслы, заложенные в нём». Например: «Я **вопрошу** к Тебе от имени тех, кто очень нуждается в Тебе, просит смилиостивиться и избавить от мучений»³. В своих переводах на русский язык Ж. К. Кынинова часто использует слова с неполногласием **глас, град, древо, благо** и др. Например: «Будь милостив, отвори мне **врата** твоей добродетели...»; «Даруй добро в этой жизни, дай нам **благое** и в последующей жизни!»; «Наши глаза наполнились слезами, **глас** наш — печальный, а на **устах** — молитвы». «**Владыка** мой, направь на путь истинный и не дай сойти с него! Я обращаюсь к Тебе с мольбой, мой **лик** обращен к Тебе. Прими мои молитвы!» Выбор переводчиком церковнославянизмов **владыка** и **лик** обусловлен тем, что семантика выбранных слов включает ценностные и эмоциональные смыслы, при этом они соотносятся с религиозной сферой и обладают оттенком архаичности⁴. Но в Православии лексема **лик** имеет другое значение: «1. Изображенное на иконе лицо Иисуса Христа, Богородицы, святого. 2. Церковный хор. 3. Собрание святых»,⁵ к человеку эта лексема в православной среде обычно не применяется.

Профессор Амстердамского университета М. Кемпер, много лет изучая ислам в России, анализируя тексты, пришел к выводу, что оправдано говорить об «исламском русском социолекте» как особой форме русского языка, которую используют мусульмане, говорящие об исламе на по-русски⁶. При этом для передачи основных мусульманских понятий выбирается русизм или арабизм.

М. Кемпер полагает, что «все, кто пишет на исламские темы на русском языке, постоянно переводит тексты или термины „традиционного“ исламского языка (арабского, татарского, аварского и т. д.) на русский язык <...> Прогрессивная кодификация исламских терминов в русском языке, как в формах русского, так и в арабских заимствованных словах, приводит к новому варианту русского языка, который является больше,

чем просто амальгамой русского языка и случайных слов арабского происхождения»⁷.

Существует другая точка зрения. Так, С. Р. Усеинова считает, что практически все исламские религиозные термины могут быть заменены русскими терминами, поэтому нет необходимости искусственно вводить арабские слова в русский язык. «Введение арабизмов, непонятных для общества в целом, приводит к самоизоляции тех, кто говорит на этом жаргоне, возможно, способствует радикализации молодежи и, таким образом, является поводом для опасений»⁸.

М. Кемпер замечает, что «русифицированные формы, как правило, доминируют в публикациях главных муфтиев; и это не удивительно — как публичные представители ислама они постоянно обращаются не только к мусульманам, но и к российскому обществу в целом, а также к РПЦ и государству. „Русизм“ является более распространенной формой, чем „арабизм“. «Тексты, написанные с использованием „арабизмов“, как правило, используются при обращении к мусульманской аудитории. Например, суфийский автор будет использовать „арабизм“ в своих трудах для группы суфиеv, а также салафитский писатель использует „арабизм“, когда беседует со своими последователями. Из этого следует, что суфии и салафиты могут также обращаться друг к другу, используя „арабизм“, когда становятся дискурсивными оппонентами. Массовое использование арабских терминов также происходит спонтанно, например, в блогах, когда не так много внимания уделяется формальным правилам»⁹. М. Кемпер приходит к абсолютно правильному выводу, что многие исламские авторы свободно используют в русской речи оба варианта: когда текст адресуется широкой русскоязычной аудитории, то автор (переводчик) выбирает «русизмы», а когда говорит или пишет, ориентируясь на мусульманскую аудиторию, то предпочитает арабизмы¹⁰.

Говоря о русском языке ислама, следует упомянуть о немногочисленных этнических русских людях, которые приняли ислам, потому что и эта группа вербализует на родном русском языке свое исламское религиозное сознание. Существует «Национальная организация русских мусульман», издается журнал на русском языке.

Также есть часть татар-христиан, с самоназванием «кряшены», которые на родном татарском языке выражают христианское религиозное сознание. Безусловно, очень интересно изучить обе названные группы верующих.

Думается, необходимо провести дополнительные исследования, разработать методику таких исследований, чтобы бесспорно утверждать о сформированности православного или исламского социолекта. Начало положено, первые результаты получены. Очевидно одно, что русский язык при взаимодействии традиционных религий пополняется большим

числом заимствований, в данном случае, арабских и тюркских, что обогащает лексику русского языка и способствует взаимопониманию между народами нашей страны.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бугаева И.В. О лингвистическом статусе языка православных верующих // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2: Языкоизнание. 2008. № 2. С. 13–19; Бугаева И. В. Православный социолект: грамматические особенности современных текстов религиозной сферы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 80–85.

² Кивинова Ж. К. Славянизмы как историко-культурный феномен: синхрония vs. диахрония: монография. М.: Изд-во Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2014. С. 183.

³ Там же. С. 184.

⁴ Там же. С. 188.

⁵ Скляревская Г. Н. Словарь Православной церковной культуры. СПб.: Наука, 2000. С. 131–132.

⁶ Bustanov A. K., Kemper M. The Russian Orthodox and Islamic Languages in the Russian Federation // Slavica Tergestina: European Slavic Studies Journal. 2013. No 15. P. 258–277.

⁷ Кемпер М. Русский язык ислама: феномен переключения кода // Islam in the modern world. 2015. Vol. 11, N 1. P. 65.

⁸ Усенинова С. Р. На каком языке говорят мусульмане в России? // Ислам в России: культурные традиции и современные вызовы. Материалы международной научной конференции / отв. ред. Т. Г. Туманян. СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2013. С. 108

⁹ Там же. С. 67.

¹⁰ Там же. С. 69.

Bugaeva I. V.

Russian State Agrarian University — Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Russia

THE RUSSIAN ORTHODOX AND RUSSIAN ISLAMIC LANGUAGES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article is devoted to the definition of the status of believer's speech. From a sociolinguistic point of view, it is possible to speak about the Orthodox and the Russian Islamic sociolects. Islamic texts translated into Russian are using Church Slavonisms, Russianisms, Arabisms and Turcisms, and their choice depends on the audience, to which the text is addressed.

Keywords: religious sociolect; intercultural communication; translation; Church Slavonisms.

Голикова Татьяна Александровна

Российский новый университет, Россия

tat-golikova@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЮРКСКИХ ЭТНОСПЕЦИФИЧНЫХ КОНЦЕПТОВ: СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ

Статья посвящена анализу научных трудов, которые выявляют, описывают, моделируют этноспецифичные тюркские концепты. На примере концепта «земля» авторы демонстрируют свою методику моделирования концепта: анализ мифологического контекста концепта, анализ фольклорного материала, анализ лексического и фразеологического языкового материала, а также грамматический и словообразовательный анализ.

Ключевые слова: тюркская языковая картина мира, концепт, моделирование, концепт «земля».

Парадигма современной гуманитарной науки показывает, что сопоставительные исключительно лексикологические исследования на материале разных языков не дают полной картины взаимодействия и взаимосвязи языковых картин мира, языковых сознаний этносов. В связи с этим в современных когнитивных и этнопсихолингвистических исследованиях стал востребованным комплекс специальных терминов, в рамках которых осуществляется моделирование национально специфичного языкового материала. Во-первых, это понятие картины мира этноса, языковой картины мира, концепта. В связи с этим потребовалась разработка и методики моделирования национальных концептов.

Всем известно, какое количество работ выполнено в рамках такой парадигмы, какое количество концептов выявлено и описано на разном языковом, историческом, мифологическом материалах. Так, на примере концепта «земля», который относится к базовым этнокультурным концептам любой языковой картины мира, рассмотрим содержание и структуру концепта в тюркской языковой картине мира, а также выявим основные тенденции в моделировании концепта.

Мифологический пласт концепта «земля» составляют первичные представления о земле как одной из основных стихий мироздания наряду с огнем, воздухом и водой. В мифологической системе «Йер-Су» (турк. «земля-вода») «јер» и «суу» существуют как первичное целое. В мифологии алтайцев, хакасов, киргизов — это олицетворение земли и воды. Культ Йер-Су восходит к мифологии древних тюрков, почитавших «ыдук Йер-Суб» («священная земля-вода») как главное божество среднего мира, покровительствующее тюркам. В мифологии алтайцев Йер-Су — совокупность высших духов (добрых божеств), покровительствующих людям. Согласно одному из мифов, Йер-Су семнадцать духов, которые живут на снежных вершинах горных хребтов и у истоков рек. Согласно другому мифу, глава Йер-Су ведает душами — зародышами детей, скота

и таежных животных. Однако четкая персонификация Йер-Су отмечена не у всех тюркских народов. У хакасов Йер-Су (шерсуг) — духи — хозяева местностей. Считалось, что они живут в горах, тайге, реках, озерах. Ежегодно весной им приносились жертвы. Киргизы почитали Йер-Су (жер-суу) как божество земли и воды (хотя и не всегда отчетливо олицетворяли землю и воду). Весной и осенью на берегу реки или на холме, где собирались все члены родовой группы, жер-суу приносились жертвы с просьбой оградить людей и скот от болезней и несчастий¹.

Известно, что в тюркских рунических памятниках встречается божество Йер-Суу (Земля-Вода) [Дъер-Су; алт.: Јер-Сүү], хотя нет никаких сведений о его возможном облике и подразумевается, что тюрки обожествляли совокупный образ своей земли-родины. Весьма показательно, что в героическом эпосе алтайцев персонаж, именуемый Йер-Суу, вполне можно отнести к хтоническим женским персонажам, репликам богини-матери².

Как показывает Р. Р. Замалетдинов, кроме культа *Йер-суу*, *Жир тэнрэсе* (Бога земли), у татар существовал и культ *Жир иясе* (Хозяин земли, Дух земли). Различия между этими мифологическими персонажами заключаются в том, что Йер-суу входит в группу старших богов и рассматривается как первый помощник главного бога, а Хозяин земли входит в класс низших духов и подчиняется Йер-суу и Богу земли³.

Как отмечает Г. Гильманов, в тюркской мифологии имеется два персонажа, связанных с землей, — *Жир тэнрэсе* (Бог земли) и *Жир иясе* (Хозяин земли). Бог земли господствовал над всей сущей и обладал большей властью. Он осуществлял руководство жизнью на Земле с помощью своих духов. Позже в народном сознании стерлись различия между Богом земли и хозяином земли, и они оба стали рассматриваться как один мифический персонаж⁴.

Исследование презентаций концепта «Жир» в татарской лингвокультуре в лексико-семантической системе языка, дополненное анализом этимологического материала и данными мифологии, было проведено Р. Р. Замалетдиновым⁵. Как показывает ученый, в «Толковом словаре татарского языка» (1981) отражено 27 значений лексемы *жир*, которая может использоваться в качестве существительного, в функции наречия, союза или послелога (в форме того или иного падежа), то есть лексема *жир* может функционировать и как знаменательное слово, и как средство связи (союз или послелог) в различных синтаксических конструкциях (наблюдается десемантизация этой лексемы).

В алтайском эпосе Дъер-Су именуется женщиной. Е. Е. Ямаева приводит следующие формулы-наименования, описывающие Йер-Суу: *На черном, как земля, козле с желтыми пятнами ездящая Хозяйка Земли-Воды; На мохнатом черном козле ездящая, пупом земли являющаяся Мать-земля; матерью являющаяся старуха-орокон и т. д.*

Кроме того, в эпосе говорится: «женского или мужского пола она, трудно определить, оказывается»⁶. Теленгиты также затрудняются определить, мужчиной или женщиной является Йер-Суу, а местом обитания этого существа они называют, как правило, высокие снежные вершины или скалы красного цвета, венчающие гору. В эпосе Йер-Суу выступает как созидательница души, покровительница деторождения. Она дает богатырю пуговицу из раковины каури (знак творения ею души девочки) или меч, стрелы (знак творения души мальчика, будущего богатыря). В этом образе аккумулирована созидательная, плодородящая сила всей земли, но в то же время Дьер-су нередко изображается как старуха-мать. В целом нельзя не увидеть близости этого образа к общетюркской богине Умай (но в его «приземленной» редакции), поскольку каури и стрела — традиционные ее атрибуты.

В эпической формуле Дьер-су называется пупом Земли. На знаменитом рисунке шамана Танашева область пребывания Дьер-су — где-то возле «пула Земли и Неба», и там же расположена вода-молочное озеро. Обращаясь к этому духу, шаман говорит: *Пуп земли, Дьер-су!.. Дол-голетнюю душу создай! Для пастьбы скота больше дай! Прекрасные пупы дай!.. В колыбели зародыш детей Для воспитания дай!*⁷.

У тюрков Йер-Су стало метафорой Родины. Многие сказки и предания посвящены описанию любви героя к Родине; своей земле-воде кызыльцы (северные хакасы) в прошлом ежегодно приносили жертву. Можно говорить о длительной традиции поклонения родной земле, независимо от того, как квалифицировать этот культ применительно к древнетюркскому времени: как почитание особо самостоятельного божества или манифестацию совокупности духов земли и воды. На материале хакасского языка А. Н. Чугункова⁸ рассматривает категорию пространства своего этноса сквозь призму понятия «родное пространство», «родная земля», «родина». В ряде паремий хакасского языка прослеживается потребность в своей земле, которая называется его Родиной. Испокон веков хакасы придавали особенное значение пространству, которое принадлежало им. Это не только жилище и село, это земля, на которой родились они и, конечно, их предки: *Пос чирінде пуга даа кястіг.* — ‘От земли родимой вдалеке загрустиши и о дурном быке (букв. на своей земле и бык сильный); *Пос чирінде сүг даа татхынныг.* — ‘На своей земле и вода вкусная’.

В алтайском языке существует аналогичные пословицы и поговорки: *Кижи болзо, сцикта борор, / Цскын-чыккак јерля борор.* — ‘Если человек, то должен иметь род, / Должен иметь землю, где родился и вырос’; *Тирцл јери тицжиктиң јымжак, / Цскын јери цтпцктиң тату.* — ‘Родная земля постели мягче, / Земля, где вырос, лепешки слаше’. Родная земля — это леса и богатые пастища: *Одынду јер јонго туза, / Одурлу јер малга туза.* — ‘Земля с дровами народу полезна, / Земля с пастиби-

щами скотине полезна⁹. (Подробнее о содержании и структуре алтайского концепта «јер» см. работы Т. А. Голиковой¹⁰)

Подобных воззрений придерживались в старину многие народы; так, и в русском фольклоре существует устойчивое сочетание «мать сыра земля» (т. е. земля и вода): *Не роди, мать сыра-земля; Как его, грешника, мать сыра земля носит; Мать сыра земля его не принимает* (т. е. такой злодей); *Мать сыра земля — говорить нельзя; Не роди мать сыра земля* (т. е. не дай бог)¹¹.

Лингвокультурному анализу концепта *земля* — *cup — ground* на материале русского, якутского и английского языков посвящена работа А. Мелеховой¹². Исследуемый концепт относится к группе базовых культурных концептов. Лингвокультурный анализ русских, якутских и английских фразеологических единиц позволил выявить культурно значимые черты данного концепта в каждом языке. В качестве методологической основы автором использована классификация источников культурно значимой интерпретации фразеологизмов В. Н. Телии.

Как указывает И. С. Портняги, согласно мифологии якутов, человек имеет три души: *салгын кут* — воздух-душа, *буор кут* — земля-душа, *ийэ кут* — мать-душа. *Салгын кут* означает стремления, желания, мечты человека, его духовность, через эту душу человек познает окружающий мир. *Буор кут* — физическое развитие человека. *Ийэ кут* — умственные способности человека. Эти три души объединяют человеческое тело, ум и физическую силу и являются неразгаданной тайной природы¹³.

Кут-сур (душа) человека состоит из трех элементов (*Yc/три (1,28%)*: *салгын-кут* (воздух-душа) (*салгын/воздух (6,41%)*), *буор-кут* (земля-душа) (*буор/земля (5,12%)*) и *ийэ-кут* (мать-душа) (*ийэ/мать (3,84%)*). По сообщению, записанному И. Корниловым, *салгын-кут* была способна странствовать во время сна (*уу/сон, вода (1,28%)*); если в это время она попадала в руки злых духов (*абааны/нечисть (1,28%)*), человек заболевал. *Буор-кут* ходила вокруг человека, далеко не отходя от него; если злые духи ловили ее, человек хворал и мог умереть (*олуу/смерть (1,28%)*). *Ийэ-кут* считалась подлинной душой, не отходила от человека, и злые духи не могли ее поймать¹⁴.

Земля в представлении тувинцев — мать человека, как и небо, солнце и луна: «В этом мире все живое имеет свою мать. Мать человека — земля, так говорят. С седых времен она была матерью человека» (сообщил Сат Сотпа Ойдуевич)¹⁵. Тувинец с древнейших времен поклонялся земле и до сих пор сохранил обряды, обращая к ней молитвы.

Итак, анализ даже небольшого количества работ показал, что в процесс моделирования этноспецифичного концепта включается несколько методик: анализ мифологического контекста концепта, анализ фольклорного материала (пословицы, поговорки, паремии), анализ лексиче-

ского и фразеологического языкового материала (компонентный анализ, анализ лексической сочетаемости, контекстный, концептуальный и т. п.), а также грамматический и словообразовательный анализ.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Басилов В. Н. Йер-су // Мифы народов мира. М.: Сов. энциклопедия, 1980. Т.1. С. 599.
- ² Сагалаев А. М. Урало-алтайская мифология: Символ и архетип. Новосибирск: Наука, 1991. С. 65.
- ³ Замалетдинов Р. Р. Татарская культура в языковом отражении. М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС»; Казань: Магариф, 2004. С. 40.
- ⁴ Подробнее об обрядах, связанных с землей в татарском мифологическом сознании см.: Татар мифлары: иялэр, ышанулар, ырымнар, фаллар, им-томнар, сынамышлар, йолалар. 1китап. Казан: Татар. кит. нэшр., 1996. 388 б. С. 112.
- ⁵ Замалетдинов Р. Р. Татарская культура в языковом отражении. М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС»; Казань: Магариф, 2004. 239 с.
- ⁶ Ямаева Е. Е. Йер-Суу в алтайском героическом эпосе // Этническая история тюркоязычных народов Сибири и сопредельных территорий. Омск, 1984. С. 94.
- ⁷ Сагалаев А. М. Мифологии и верования алтайцев. Центрально-азиатские влияния. Новосибирск: Наука, 1981. С. 58.
- ⁸ Чугунекова А. Н. Вербализация категории пространства в языковой картине мира (на примере паремий хакасского языка) // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 354–356.
- ⁹ Ойноткинова Н. Р. Алтайские пословицы и поговорки: поэтика и pragmatika жанров. Новосибирск, 2012. С. 229.
- ¹⁰ Голикова Т. А. «ЙЕР-СУ» как базовый концепт тюркской картины мира // Экономика. Право. Лингвистика. М., 2008. Вып. 3 (№ 15). С. 101–107; Голикова Т. А. Культ «Йер-суу»: мифология, фольклор, этнолингвистика // Вестник Казахского национального университета. Алма-Ата, 2009. № 4 (120). С. 187–190.
- ¹¹ Даль В. И. Пословицы русского народа. В 2-х тт. М.: Худ. лит., 1989.
- ¹² Melekhova A. The linguo-cultural analysis of the “zemlya-sir- ground” concept in russian, yakut and english languages // Black Sea / Karadeniz; Winter 2013, Vol. 5 Issue 19. P. 88–91.
- ¹³ Портнягин И. С. Этнопедагогика «кут-сур»: педагогические воззрения народа саха: монография. М.: Академия, 1998. С. 20.
- ¹⁴ Бравина Р. А. Концепция жизни и смерти в культуре этноса (на материале традиций саха). Новосибирск: Наука, 2005. С. 42.
- ¹⁵ Маркус С. В. Тува: Словарь культуры. М.: Академический проект, Трикста, 2006. С. 191–192.

Golikova T. A.

Russian New University, Russia

THE STUDY OF TURKIC ETHNOSPECIFIC CONCEPTS: ITS PRESENT STATE AND TRENDS

The article analyses scientific studies that are identifying, describing, and modelling ethnoscopific Turkic concepts. On the example of the “earth” concept the author demonstrates her technique of concepts modelling: the analysis of the mythological context of the concept, the analysis of folklore material, the analysis of lexical and phraseological linguistic material, and also the grammatical and word-formative analysis.

Keywords: Turkic linguistic worldimage; concept; modelling; concept “earth”.

Зиновьева Елена Иннокентьевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

e.i.zinovieva@spbu.ru

МЕТОДЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: СУЩЕСТВУЮЩАЯ ПРАКТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье ставится вопрос об определении основного метода лингвокультурологии — лингвокультурологического анализа. Анализируются используемые в настоящее время в лингвокультурологических исследованиях методы смежных гуманитарных дисциплин. Предлагается дефиниция термина «лингвокультурологический анализ», рассматриваются конкретные методики проведения лингвокультурологического анализа на различном языковом материале.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурологический анализ, метод, методика лингвокультурологического анализа.

Лингвокультурология — одно из наиболее активно развивающихся научных направлений в современном российском языкознании. В рамках этой научной дисциплины выполняются диссертационные исследования, в подавляющем большинстве вузов России читается лекционный курс «Лингвокультурология», публикуются учебные пособия и учебники. Скептическое отношение отдельных исследователей, как правило, иностранных лингвистов или проживающих за рубежом российских филологов¹ к оправданности существования лингвокультурологии как науки обосновано, в частности, тем, что на данный момент лингвокультурология не имеет своего четко обоснованного ведущего метода исследования. Эта молодая научная дисциплина пограничного характера во многом базируется на концепции когнитивной лингвистики, использует ее понятийный и терминологический аппарат. Не случайно были сделаны попытки определить сходства и различия когнитивной лингвистики и лингвокультурологии².

Но если методы, подход и методология когнитивных исследований на настоящий момент четко определены³, то основной метод лингвокультурологии, именуемый «лингвокультурологический анализ», остается достаточно размытым понятием, несмотря на то что этот термин фигурирует во всех диссертационных исследованиях, монографиях и статьях лингвокультурологической проблематики. Отсутствуют дефиниции этого термина и в учебниках по лингвокультурологии.

В работе Н. А. Любимовой и Е. В. Бузальской⁴ к собственно лингвокультурологическим методам, не заимствованным из других наук, отнесены метод концептуального анализа и лингвокультурологический анализ в качестве его особого варианта. Представляется, однако, что метод концептуального анализа заимствован лингвокультурологией из когнитивной лингвистики, из концептологии, а анализ лингвокультурных

концептов, отличающийся в настоящее время устоявшейся схемой с выделением ряда последовательных этапов, представляет собой, скорее, методику исследования.

При определении основного метода лингвокультурологии, каковым является лингвокультурологический анализ, безусловно, следует учитывать тесную связь этой научной дисциплины с этнолингвистикой, контрастивной лингвистикой и лингвострановедением. Как справедливо отмечает М. Л. Ковшова, «представляется логичным, что в лингвокультурологических исследованиях понятия и методы этнолингвистики, когнитивной и концептуальной лингвистики предстают в теснейшем переплетении, однако лингвокультурология постепенно обосабливается и вырабатывает свои теоретические и научно-методические позиции»⁵.

Необходимо также принимать во внимание тот факт, что исследования, проводимые в рамках лингвокультурологии, могут быть выполнены на материале одного языка, или двух (нескольких). В первом случае используется интроспективный подход, во втором — контрастивный, свойственный контрастивной лингвистике, с учетом всех достижений этой научной дисциплины. При контрастивном подходе акцент делается на сходстве и различиях сравниваемых языковых картин мира или их фрагментов. В данном случае можно говорить о контрастивном направлении лингвокультурологии.

Для экспликации стереотипных представлений, наличествующих в языковом сознании носителей языка, лингвокультурология привлекает методы психолингвистики, в частности, в лингвокультурологических исследованиях широко используется метод ассоциативного эксперимента с последующим изучением ассоциативно-верbalного поля.

Таким образом, лингвокультурология широко использует как методы смежных гуманитарных наук, так и традиционные собственно лингвистические методы. При этом, как справедливо указывают Н. А. Любимова и Е. В. Бузальская, методы других наук конвертируются в лингвокультурологических исследованиях в приемы, т. к. результат их применения является промежуточным, а не конечным⁶.

Суть же отличающего эту научную дисциплину собственного метода лингвокультурологического анализа, на наш взгляд, можно сформулировать следующим образом. *Лингвокультурологический анализ* направлен на выявление культурных смыслов, имплицитно представленных в семантике и особенностях функционирования в различных типах дискурса языковых единиц разных уровней. Цель лингвокультурологического анализа — описание целостного представления, вербализуемого языковым знаком различной протяженности (или совокупностью знаков), в сознании представителей одной лингвокультуры. Целостное представление может представлять собой образ, эталон, символ, стереотип, концепт или совокупность этих ментальных единиц.

Выявление целостного представления как результат лингвокультурологического анализа подразумевает определение конкретных параметров изучения, что подразумевает уже методику исследования. *Методика* лингвокультурологического исследования представляет собой ряд последовательных процедур, содержание и последовательность которых определяются объектом и материалом исследования. Это дает право употреблять множественное число термина — *методики*.

Так, в диссертации А. А. Мильбret представлена методика интроспективного лингвокультурологического изучения единиц одного словарного объединения⁷. Данная методика позволила выявить наивные стереотипные представления о привлекательности / непривлекательности внешнего облика человека, существующие в русской лингвокультуре, путем анализа таких единиц, как *красавица, красотка, кукла, херувим, пугало, крокодил, красивый, симпатичный, уродливый* и др. В результате исследования были выявлены параметры характеристики внешности человека как привлекательной или непривлекательной в русском языковом сознании.

Методика контрастивного лингвокультурологического анализа паремий на материале русского и китайского языков представлена в диссертационном исследовании Пи Цзянькунь⁸. На материале паремий, вербализующих оппозицию *правда-ложь* в паремиологическом пространстве двух языков, был разработан алгоритм лингвокультурологического анализа, позволивший сделать выводы о наличии общих и частных установок культуры в каждом языке, а также о сходствах и различиях в изучаемых фрагментах двух языковых картин мира.

В диссертации У. Вэй разработана методика лингвокультурологического исследования ассоциативно-верbalльных полей «Зима» и «Лето», позволяющая выявить стереотипные представления об этих сезонах, существующие в языковом сознании носителей русского и китайского языков.

Перспективы развития лингвокультурологии видятся в дальнейшем уточнении и конкретизации ее основного метода и разработке новых частных методик анализа по мере проведения и накопления конкретных лингвокультурологических исследований на различном языковом (лексический, фразеологический, словообразовательный, текстовый) материале.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См., напр.: От лингвистики к мифу: Лингвистическая культурология в поисках «этнической ментальности»: Сб. ст. / сост. А. В. Павлова. СПб.: Антология, 2013. 352 с.

² Карасик В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / под ред. И. А. Стернина. Воронеж: ВГУ, 2001. С. 75–80.

³ Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 314 с.

⁴ Любимова Н. А., Бузальская Е. В. От приема к методу: как пройти этот путь с наименьшими потерями. СПб.: Златоуст, 2016. 96 с.

⁵ Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. М.: Книжный дом «Либроком», 2012. 456 с.

⁶ Любимова Н.А., Бузальская Е. В. Указ. соч. С. 60.

⁷ Мильбрем А. А. Привлекательность / непривлекательность внешнего облика человека в русской лингвокультуре: дис. ... канд. филол. наук / Санкт-Петербургский государственный университет. СПб., 2014. 257 с.

⁸ Пи Цзянькунь. Оппозиция правда-ложь в паремиологическом пространстве русского языка (лингвокультурологический аспект): дис. ... канд. филол. наук / Санкт-Петербургский государственный университет. СПб., 2014. 172 с.

Zinovieva E. I.

St.Petersburg State University, Russia

METHODS OF LINGUOCULTUROLOGICAL STUDIES: CURRENT PRACTICE AND PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT

The author is trying to determine the main method of linguoculturology, the linguoculturological analysis, exploring the methods of adjacent humanitarian fields used nowadays in linguoculturological studies. The article offers a definition of the “linguoculturological analysis” term, and discusses certain methods of linguoculturological analysis on different language material.

Keywords: linguoculturology; linguoculturological analysis; method; methods of linguoculturological analysis.

Кириллова Зоя Николаевна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

zkirillova@yandex.ru

ПЕРЕВОД БИБЛИИ НА ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК КАК МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ И МЕЖРЕЛИГИОЗНЫЙ ДИАЛОГ МЕЖДУ НАРОДАМИ

Данная статья посвящена исследованию перевода Библии на татарский язык, который увидел свет в конце 2015 года. Автором был дан краткий обзор истории перевода Библии и ее частей на татарский язык, были определены языковые особенности последнего перевода.

Ключевые слова: перевод Библии, татарский язык, история перевода, языковые особенности.

В конце 2015 года Институтом перевода Библии была опубликована Библия на татарском языке¹. Данный перевод, вышедший из печати лишь в марте 2016 года, стал шестым полным изданием Священного Писания на языках коренных народов России после русского, чувашского, тувинского, чеченского и удмуртского переводов. Татарский язык, второй по количеству носителей язык Российской Федерации, государственный язык Республики Татарстан, вошел в число языков, имеющих полный перевод Библии, самой переводимой в мире книги (в настоящее время существуют полные переводы Библии на 565 языков)².

Библия на протяжении столетий передавалась от поколения к поколению, определяла образ жизни и стиль мышления людей. Она занимает особое место в первую очередь благодаря своему универсальному содержанию, которое отражает все стороны человеческого бытия. В книгах Священного Писания заложена огромная воспитательная функция. Библейские сюжеты формируют поведение, вырабатывают определенные законы, по которым строятся взаимоотношения людей. Именно поэтому к Библии обращаются не только в ходе богослужения, но и в практической жизни, в процессе образования и воспитания, в художественном творчестве, она оказала также значительное влияние на философию и право. Таким образом, Библию можно с полным правом считать книгой, которая определяла и продолжает определять жизнь людей, общества и культуры мира.

Библия всегда удерживала первое место по количеству переводов, и к настоящему времени она полностью или частично переведена почти на 2500 языков мира. Отрадно, что в это число входит и татарский язык.

Работа по переводу Библии на татарский язык имеет долгую и сложную историю. Первые переводы отдельных ее книг были сделаны в начале XIX века. По сведениям известного татарского ученого А. Г. Каримуллина, первый перевод был осуществлен в Казанской духовной академии в 1803 году, но дело затянулось из-за отсутствия в типографии арабского

шрифта, в результате «Сокращенный катехизис» был напечатан в 1805 году «церковными» литерами³.

В 1806–1825 гг. издавались отдельные части Библии шотландскими миссионерами (Кавказ, Астрахань), а в 1829–1835 гг. — базельскими (Кавказ). Все переводы, сделанные ими на тюрко-татарский язык, были изданы на арабском шрифте. Также на этом шрифте появилось несколько изданий Евангелия на татарском языке, выпущенные русско-иностранным библейским обществом в 40–50-е гг. XIX века и в 1882 году.

В 1847 году был создан Переводческий комитет при Казанской духовной академии, который занимался переводом на татарский язык и изданием христианских сочинений. В 1850 году он был переведен в Петербург и работал до 70-х гг. XIX века.

Дальнейшее развитие переводов православных книг на языки нерусских народов России, в том числе и на татарский, было связано с именем Н. И. Ильминского. Он самостоятельно приступил к переводу православных христианских книг на татарский язык, что было им предпринято в противовес деятельности Петербургского переводческого комитета, издававшего эти переводы на арабском шрифте и в книжном стиле татарского языка, малопонятном рядовому читателю. Два принципа — перевод христианских духовных книг на татарский язык в «природном разговорном» стиле и печатание на кириллице легли в основу переводческой и издательской деятельности Н. И. Ильминского и Братства св. Гурия, созданного в 1867 году при Казанском кафедральном соборе. В 1875 году при нем была образована Переводческая комиссия, председателем которой был Н. И. Ильминский. Комиссией были осуществлены переводы и подготовлены издания богослужебной и вероучительной литературы, а также отдельных книг Священного Писания более чем на 20 языках. Братством св. Гурия за 1862–1917 гг. на татарском языке было выпущено, по некоторым подсчетам, 307 изданий, из них 288 составляют религиозно-нравственные и назидательные книги, например Книга премудрости Иисуса, сына Сирахова, Евангелие от Матфея, Четвероевангелие, Псалтирь и др. Следует отметить, что в Казани также было напечатано несколько книг на арабском шрифте: «Инжил — Матфей тэгъбир иткэнчэ» (1884, 1890), «Инжил — Марк тэгъбир иткэнчэ» (1886), «Зэбур» (на старославянском и татарском языках, 1893) и др.⁴

Деятельность по переводу Библии на татарский язык возобновилась лишь в конце XX века: с середины 80-х годов были переведены отдельные части Ветхого и Нового Заветов. Огромная заслуга в этом и Института перевода Библии, под чьим руководством были переведены на татарский язык, наряду с другими языками неславянских народов России и стран СНГ, вначале отдельные книги Священного Писания, а с начала нового века увидели свет сборники нескольких библейских книг — Инжил (2001) и Тәүрат (2007). Потребность же в переводе полного текста Библии до сих пор оставалась неудовлетворенной.

При подготовке к печати полного текста Библии все прежде изданные тексты были сверены и откорректированы. Переводчики и редакторы, среди которых были специалисты по библейскому богословию, древнееврейскому, греческому и татарскому языкам, стремились добиться соответствия перевода смыслу оригинала и в то же время дать читателю понятный и соответствующий литературной норме татарского языка текст. Перевод прошел научное рецензирование в Институте языка, литературы и истории им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан и в Институте филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, а также церковное рецензирование в Казанской метрополии РПЦ. Книга вышла под грифом Института языкоznания РАН. Для достижения максимальной естественности в языковом отношении татарский перевод отредактирован опытными филологами и стилистами. Важной частью процедуры было также смысловое тестирование с участием носителей языка, необходимое для проверки понимания текста переводом будущими читателями⁵.

Перевод Библии является давно ожидаемым и востребованным не только среди христиан, говорящих на татарском языке, но и среди мусульманского населения, так как ислам в принципе признает святость Библии (кроме книг позднейших переписчиков, которых считает искаженными), и персонажи обеих частей Библии играют важную роль в исламе, начиная с Корана. Чтение Библии поможет установить связь между священными книгами иудаизма, христианства и ислама, сравнивать и находить общие черты и различия. Невозможно отрицать и тот факт, что Библия является историческим, общекультурным наследием и основным руководством по духовно-нравственному воспитанию, поэтому её перевод поможет татарскому читателю обогатить свою духовную культуру.

Качественный перевод Библии приводит к более глубокому пониманию текста. Однако невозможно сделать такой перевод, не опираясь на культуру народа, на язык которого переводится Библия, не понимая его традиционные ценности и представления о мире. Поэтому, чтобы сделать текст Библии доступным для татар-мусульман, были использованы понятные и хорошо знакомые для них коранические имена пророков: *Ибраһим* (*Авраам*), *Муса* (*Моисей*), *Ягъкуб* (*Иаков*), *Яхъя* (*Иоанн*), *Исхак* (*Исаак*), *Гайсә* (*Иисус*) и др.; религиозные термины: *Аллаһы*, *Аллаһы Тәғалә*, *Раббы*, *илан* (*Бог, Господь*), *алиһә* (*богиня*), *пәйгамбер* (*пророк*), *рәсул* (*посланник Бога*), *фәрештә* (*ангел*), *гыйбадәтхәнә* (*молитвенный дом*), *рухани* (*священник*), *вәхи* (*явление, извещение Бога*), *аять* (*аят, стих Корана*), *ураза* (*пост*), *сөннәт* (*сунна; обрезание*), *таляк* (*развод по правилам шариата*), *сәждә* (*земной поклон во время молитвы*) и др. В итоге возникает связь между основными понятиями трех религий. А это очень важно для открытия мировой духовной культуры.

Перевод текстов Библии является очень специфическим продуктом, емким во всех отношениях, требующим больших временных затрат

и усилий специалистов во многих областях. Ознакомление с текстами на татарском языке показывает, что при его переводе перед авторами стояла задача решения не только богословских, но и культурологических и лингвистических проблем. Была проделана большая работа для того, чтобы татарский перевод книг Священного Писания воспринимался носителями языка, в большинстве своем относящихся к исламской культуре, а также обладал и литературными достоинствами. Поэтому трудно переоценить значение работы подобного рода.

Вызывает уважение и тот факт, что библейские тексты при переводе на татарский язык сверялись с оригиналами на древнееврейском языке *Biblia Hebraica Stuttgartensia* и на древнегреческом языке *Novum Testamentum Graece* (Nestle-Aland), таким образом, они полностью соответствуют текстам древних подлинников, что доказывается многочисленными пояснениями из данных источников.

При наличии текстуальных разнотечений, двусмыслинности в языке подлинника, непонятных слов для нынешних читателей (например, выражают особенности древневосточного быта и мировосприятия, игру слов), когда в переведимом языке не имеется точного эквивалента и т. д., даны постраничные сноски с пояснениями, что упрощает понимание смысла текстов. Кроме этого можно обратиться к словарю, где расположены сложные библейские и богословские термины. Для лучшего понимания текста в сборник введены и тематические таблицы, географические карты, а также сведения об изданиях отдельных частей Священного Писания на татарском языке.

Кроме древнееврейских, христианских и др. терминов и понятий, в сносках также приводятся толкования некоторых арабских слов, имеющих место в переводах и непонятных для современного читателя. Например: *Мәсих* (Христос), *мәзбәх* (жертвенник, алтарь), *мәләк* (ангел), *мәдәт* (помощь, поддержка), *горбәт* (странствование, скитание), *ганимәт* (трофей), *хәкарәт* (оскорбление, унижение), *вәйран* (разрушенный), *мәхбүс* (пленник), *зиярәтче* (паломник), *гыйсъянчы* (мятежник), *зольмәт* (темнота, мрак), *иттифак төзү* (заключить соглашение, обединиться), *мотлак* (безусловно) и т. д. Интересно применение слова *мазлум*, которое в Забуре (Псалмы) употреблялось для перевода таких значений из русской Библии, как «страждущий», «крайний», «бедный», «нищий», «угнетенный», в сноске же предлагается как «обиженный» и «униженный».

Библия писалась разными авторами на протяжении многих веков, состоит из 66 книг — такой большой объем, разнообразие жанров (исторические, законодательные, дидактические, пророческие, философские и т. д.), стилистические особенности текстов — все это очень усложняет процесс перевода. С уверенностью можно констатировать, что в татарском переводе удалось сохранить жанровые и стилистические особенно-

сти отдельных частей Библии, и татарский язык смог выразить все смысловое многообразие библейского текста.

Интересен тот факт, что для повышения выразительности речи, чтобы избегать ее однообразия, переводчики использовали большое количество синонимов татарского языка, многие из которых употреблены в парных словах: *тыныч-имин* (*спокойно, мирно*), *мал-мөлкәт* (*имущество*), *көч-куәт* (*сила*), *кадер-хөрмәт* (*почтение, уважение*), *исәпsez-хи-сапсыз* (*бесчисленный*), *ачу-мәкер* (*гнев и коварство*), *хәйлә-мәкер* (*хитрость и коварство*), *чокыр-тозак* (*яма-ловушка*), *ныгытма-кирмән* (*укрепление, крепость*), *басу-кыр* (*поле*), *мысыл-хурлау* (*издевательства*) и др. Также образуют парные слова татарские и арабские слова, тождественные или близкие по значению: *бүләк-һәдия* (*подарок*), *мактау-мәдех* (*хвала*), *мактау-шәкран* (*хвала и благодарность*), *киңәш-мәслихәт* (*совет*), *угет-нәсыйхәт* (*наставления*), *пот-санәм* (*идол*), *гадел-гадәләтле* (*справедливый*), *нәзер-нияз* (*обет и просьба*), *дан-гыйзәт* (*слава, почет*) и т. д.

По нашим наблюдениям, в переводах на татарский язык преобладает лексика, воплощающая в себе возвышенный книжный стиль текста, что соответствует основному стилю Священной Книги. В то же время стоит отметить более разговорный язык переводов Евангелия, что объясняется стилистическими особенностями текстов-оригиналов.

90 процентов населения Земли могут читать Библию или отдельные ее книги на родном языке. Отрадно, что после этой публикации татары смогут читать на родном языке не только отдельные части, а полное собрание Священного Писания. Надеемся, что перевод Библии на татарский язык будет способствовать активному межрелигиозному диалогу и духовному обогащению всего многонационального народа Республики Татарстан.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Изге Язма. Тәүрәт. Зәбур. Инҗил. Татар теленә тәрҗемә. Институт перевода Библии. М.: Принткорп, 2015. 1870 с.

² К выходу в свет первого перевода Библии на татарский язык. Из истории перевода. Институт перевода Библии. М., 2016. С. 7.

³ Каримуллин А. Г. Татарская книга пореформенной России. Казань: Тат. кн. изд., 1983. 236 с.

⁴ Там же. С. 238–257.

⁵ К выходу в свет... С. 6–7.

Kirillova Z. N.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

TRANSLATION OF THE BIBLE INTO TATAR LANGUAGE AS CROSS-CULTURAL AND INTERRELIGIOUS DIALOGUE BETWEEN THE PEOPLES

The article analyses the Bible's translation into Tatar, published at the end of 2015. The author gives a short historical review of the Bible and its parts' translations into Tatar, determines the main language features of the last translation.

Keywords: translation of the Bible; Tatar; translation history; language features.

Коновалова Надежда Ильинична

*Уральский государственный
педагогический университет, Россия*

sakralist@mail.ru

АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

Рассматриваются социолингвистические и психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности инофонов в поликультурной языковой среде. Выявляются факторы, определяющие степень сформированности речевых умений, а также стратегии, которые используют дети для выражения определенного смысла средствами родного и неродного языков. Определение существующих у инофонов проблем переключения языковых кодов в процессе спонтанного общения должно способствовать разработке рекомендаций комфортного «вхождения» детей в пространство неродного языка и культуры.

Ключевые слова: речевая деятельность, инофоны, взаимодействие языков, компетенция.

В современном мировом социокультурном пространстве нет, пожалуй, ни одного региона, где бы существовала эндоглоссная языковая ситуация, что делает особенно актуальными проблемы изучения речевой деятельности инофонов, для которых язык, доминирующий в том или ином административно-территориальном образовании, является неродным. К таким проблемам относятся, в частности, сопоставление языковых картин мира, обнаружение и интерпретация их лакунарности vs избыточности; выявление межъязыковых универсалий и национально-культурной специфики речевой деятельности инофонов и др.

Активные миграционные процессы приводят к тому, что в одном образовательном микросоциуме (детсадовская группа, школьный класс) оказываются представители самых разных лингвокультур. Обучение в русскоязычной школе вызывает у учащихся-инофонов большие сложности в овладении вторым языком, соответственно, и в усвоении программного материала по всем дисциплинам.

С целью изучения проявлений взаимодействия языков, используемых детьми-инофонами в разных видах речевой деятельности, нами были разработаны специальные листы-опросники по известным социолингвистическим методикам. Опросники включают несколько блоков информации: а) собственно паспортизацию, позволяющую определить «материнский» язык в его соотношении с «этническим» и «доминирующим» языками; б) метаязыковую рефлексию детей-инофонов относительно степени владения родным и неродным (русским) языками в разных видах речевой деятельности; в) социокультурные параметры, определяющие условия необходимости обращения к одному из используемых ребенком языков (обучение в школе; общение с соседями, одноклассниками и т. п.; просмотр фильмов, общение во время подвижных

и компьютерных игр и т. п.); г) диагностику словесной ассоциативной способности с помощью вербальной тестовой батареи, включающей 4 типа заданий (свободное ассоциирование, направленное ассоциирование, подбор антонимов и синонимов, завершение по данному началу слова, предложения, текста); д) »пилотную» диагностику понимания идиоматики языковых единиц, что является показателем уровня «свободы» владения чужим языком и позволяет выявить стратегии межъязыковой интерференции на лексико-семантическом уровне. Степень сформированности речевых умений зависит от разных факторов, не случайно поэтому в социолингвистический лист были внесены вопросы, касающиеся спонтанного речевого поведения (подвижные и компьютерные игры, рассказывание анекдотов и т. д.), которое требует автоматизированного владения не только речевыми клише, но и разговорным синтаксисом и правилами синтагматики.

Всего было обследовано 46 детей, из них 14 первоклассников 7–8 лет, 11 учащихся 4–6-х классов 10–12 лет, а также (с целью получения сравнительного материала) выпускники гимназии № 108 Екатеринбурга. По вопросу: «На каком языке общаетесь со своими близкими дома?» — ответы распределились следующим образом: на своем родном 87,6%, на русском — 0, на родном и русском — 12%, на трех языках (языке матери, отца и русском) — 0,4%, например на армянском, русском и езидском (диалекте курдского языка, на котором говорят представители этноконфессиональной группы курдов, которых армяне называют армянскими цыганами). С друзьями 59% опрошенных разговаривают на русском и родном языках, 29% — на русском, 12% — на родном языке.

Оценивая степень владения родным языком, практически все респонденты отметили, что читают и пишут на родном языке плохо или с затруднениями, но хорошо говорят и понимают быструю речь. При оценке собственного уровня владения русским языком почти всеми опрошенными был выбран самый высокий из предложенных критерий «хорошо» по таким видам речевой деятельности, как аудирование, говорение, и средний критерий «с затруднениями» по таким видам деятельности, как чтение и письмо. Приведенные статистические данные по анализируемой выборке свидетельствуют о проявлении двух отмечаемых в современной языковой ситуации потребностей: с одной стороны, потребности этноидентичности, проявляющейся в использовании «материнского» языка, с другой — коммуникативной потребности.

Обозначим здесь лишь отдельные аспекты интерпретации исследования вербальной ассоциативной способности. Особый интерес, на наш взгляд, представляет диагностика владения языковой идиоматикой. В соответствии с условиями опроса предлагалось (после предъявления нескольких аналогов и «разминочной» серии тренировочных заданий) привести устойчивые выражения, пословицы, поговорки и т. п. на род-

ном и русском языках, с помощью которых можно охарактеризовать человека по его интеллектуальным, физиологическим, поведенческим характеристикам: как можно назвать человека (очень) умного / глупого, (очень) толстого / худого, здорового / больного и т. п.; какого человека могут назвать бараном, медведем, лисой и др.

Анализ полученных ответов показал, что все стратегии, которые используют дети для выражения определенного заданием смысла средствами родного и неродного языков, можно свести к нескольким типам.

1. Нет ответа на одном из языков. Некоторые дети сказали, что помнят, как звучит выражение, которое слышали от родителей (или старших родственников), но не очень хорошо понимают, как это сказать по-русски.

2. Вместо выражения приводится однословный ответ: *ученый, знаток* ‘об умном человеке’, *спортсмен, непьющий, некурящий* ‘о здоровом’, *ненормальный* ‘о глупом’ и т. п. Заметим, что при этом отдельные ответы содержат попытку «привлечения» метафоры, однако часто слово выбирается неточно: *рентген* ‘об очень худом’, *ишак* ‘о глупом’.

3. Толкования описательными конструкциями (в том числе игрового характера) с выделением признака, лежащего в основе переноса: ‘какого человека могут называть медведем, бараном, лисой’ — у которого имя *Миша или фамилия Медведев* (Лиана, 8 л.), такого кудрявенького, как *вот мех* (Ева, 8 л.), у него глаза красные или волосы (Лусине, 8 л.). Чаще подобные толкования даются на основе буквализации метафоры: ‘о человеке, которого можно назвать лисой’ — такого *вот с лисичьими глазами* (Рубен, 7 л.), *фигурного, ну красивого такого* (Алиджон, 8 л.); ‘о человеке, которого можно назвать бараном’ — если сильно избил (Асим, 7 л.), *мальчика, он такой кривой, ноги кривые* (Мелек, 8 л.), он плохо себя ведет, не слушается, неумный (Марьям, 8 л.).

4. Подбираются выражения на родном языке, соотносительные с русскими по основанию метафорического переноса (правда, русский эквивалент может быть ребенку неизвестен и приводится в этом случае в виде развернутой описательной конструкции: ‘о глупом человеке’ (здесь и далее записи на разных национальных языках не приводятся, указываются только их буквальные значения) — откуда ослу знать, что такое миндаль; ну то есть человек, который не очень-то понимает в этом деле — спр. рус. разбирается как свинья в апельсинах (Гайк, 16 л.), букв. дурак приписывает людям те характеристики, которыми обладает сам — спр. рус. по себе людей не судят (Нигяр, 15 л.) букв. хромой на мозги; вот у кого-нибудь крышу сносит и он такой как бы дурак — спр. рус. мозги набекрень (Ниджан, 14 л.); букв. имеет вид мертвого — спр. рус. крашё в гроб кладут ‘о больном человеке, который плохо выглядит’, букв. имеет здоровье слона — спр. рус. здоров как бык, букв. голова перехотью набита — спр. рус. голова опилками набита (Эрик, 14 л.)).

5. Использование безэквивалентной лексики и фразеологии, лишь в самом общем виде выражающей обозначенный в задании смысл: букв. *пройдешь через ушко иглы* ‘об очень худом человеке’; букв. *съевший сегодня лапшу, если уронил что-нибудь, то человек в эту минуту похож на лапшу, то есть что-то такое рыхлое, разваливающееся* ‘о рассеянном человеке’ (Диана, 17 л.); букв. *самый неприятный из голосов* — это голос осла ‘о глупом человеке’ (Рамиль, 16 л.).

Отметим, что две последние стратегии используются только старшими классниками и может свидетельствовать об осознании ими номинативных лакун в одном из используемых языков и относительно свободном

оперировании знаниями в области обоих языков в речевой деятельности. В этом случае «работа» с чужим языком не тормозится процессом дословного перевода каждого выражения и подбором соответствующего эквивалента, а переводится в русло гештальтной речемыслительной деятельности. Оперирование смыслами, а не отдельными (конкретными) языковыми единицами характеризует более высокий уровень языковой и речевой компетенций. Именно сформированность основных компетенций должна стать результатом изучения русского языка на базовом уровне: а) *коммуникативная компетенция* предполагает знание сфер и ситуаций речевого общения, компонентов речевой ситуации, владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, прагматическим установкам, психологическим особенностям участников коммуникации; б) *языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции* включает знание о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; владение нормами русского литературного языка и их соблюдение в речевой практике, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи; формирование способности к анализу и оценке явлений и фактов; восприятие и порождение текстов различных функциональных разновидностей языка; в) *культуро-всесторонняя компетенция* — это осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, соблюдение норм русского речевого этикета в различных сферах общения, владение культурой межнационального общения.

Безусловно, мы отдаём себе отчет в том, что наши наблюдения имеют лишь предварительный характер и нуждаются в дальнейшей верификации. Тем не менее уже на данном этапе можно говорить о некоторых тенденциях, обнаруживающихся в речевой деятельности инофонов. Итоги проведенной нами диагностики речевого развития детей демонстрируют четыре стратегии усвоения неродного языка в плане сформированности основных компетенций с учетом интерференции родного и доминирующего языков в речевой деятельности ребенка-инофона.

1. Переходный билингвизм, характеризующийся постепенным (в течение нескольких поколений) вытеснением из речевой практики инофона родного языка и заменой его доминирующим (в данном случае русским) языком. Чем лучше инофоны овладевают чужим языком, тем меньше пользуются родным, что приводит к утрате соответствующих навыков. В результате второе-третье поколения людей отмечают в анкетах, что не умеют читать и писать на родном языке или делают это с затруднениями. Сохраняется лишь уровень бытового общения на родном языке со старшими родственниками.

2. Отрицательный билингвизм, при котором изучение (знание) второго языка отрицательно сказывается на владении родным языком. В этом случае более активное использование доминирующего русского языка «поддерживается»

самой внеязыковой ситуацией: общение в школе, с соседями, в общественных местах (магазины, больницы, государственные учреждения и т. п.) осуществляется в основном на русском языке и подкрепляется средствами массовой информации, использующими (за исключением единичных каналов радио и спутникового телевидения) русский язык в соответствии с законом о государственном языке РФ.

3. Положительный билингвизм, который становится основой более высокого уровня интеллектуальных способностей, в частности, в плане метаязыковой рефлексии билингва. Она проявляется в абстрактных (отвлеченных от конкретного значения) рассуждениях о форме как своего, так и чужого языка, в способности передавать смысл (концептуальное содержание) разными формами обоих языков, «ухода» от буквального, дословного перевода.

4. Сбалансированный билингвизм, характеризующийся в равной степени хорошим владением обоими языками.

Выявление стратегий освоения второго языка детьми-инофонами, существующих у них проблем переключения языковых кодов в процессе спонтанного общения должно способствовать разработке рекомендаций комфортного «вхождения» детей в пространство неродного языка и культуры.

Konovalova N. I.

Ural State Pedagogical University, Russia

ASPECTS OF THE SPEECH ACTIVITY OF FOREIGN LANGUAGE SPEAKING CHILDREN STUDY

The article explores the sociolinguistic and psycholinguistic aspects of foreign language speaking children's speech activity in multicultural language environment. The author identifies the factors determining the degree of speech skills formation, as well as strategies used by children to express a certain sense with the help of native and non-native languages. Identification of the switching linguistic codes problems in the process of spontaneous communication should help to create recommendations for children's comfortable "joining" into the space of non-native language and culture.

Keywords: speech activity; foreign language speaking children; language interaction; competence.

**Латфуллина Ландыш Гиниятовна,
Сарапас Марина Владимировна**

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

landysh2004@bk.ru, sarapas@yandex.ru

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Предлагаемая статья посвящена проблеме изучения русского языка как неродного с учетом специфических языковых особенностей родного языка учащихся. Многие из них не имеют соответствий в русском языке, так же как и русский язык обладает своими неповторимыми чертами.

Ключевые слова: русский язык как неродной; флексивные и агглютинативные языки; агглютинативный характер словообразования тюркских языков.

Вильгельму фон Гумбольдту принадлежит высказывание о том, что «каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка»¹. Такой подход предполагает оппозиционное противопоставление в мышлении билингва двух систем «мировидения» (*Weltansichten*, по Гумбольдту), двух языковых картин мира, двух культур — одной, связанной с родным языком, и второй, связанной с неродным.

Обучение русскому языку как неродному представляет собой одну из сторон формирования двуязычия учащихся — способности попеременного использования родного и русского языков в учебном процессе и жизненных ситуациях. Именно поэтому особую роль в системе обучения русскому языку как неродному играет принцип учета особенностей родного языка. Рассмотрим эту проблему на примере татарского языка.

Состояние и степень развития родного (татарского) языка, история связей и взаимоотношений его с русским языком, система и история письма (до октября 1917 года и в первые годы после революции использовался арабский алфавит, в конце двадцатых годов арабский алфавит был заменен латинизированным, а с 1938 года — новым алфавитом на основе кириллицы) — все это не может не влиять на изучение русского языка татарами. Нельзя не учитывать также в процессе преподавания русского языка особенностей звукового строя татарского языка, его структур — словообразовательной (агглютинативный характер), грамматической (отсутствие грамматического рода) и синтаксической (особенности связи слов и порядок слов в предложении) и др. Многие из них не имеют соответствий в русском языке.

Необходимо обратить внимание на типологическую (морфологическую) характеристику русского и татарского языков. Еще в XVIII веке на основе сопоставления санскрита с греческим, латинским, а также

с тюркскими языками немецкий лингвист Фридрих фон Шлегель пришел к выводу, что языки можно разделить на флексивные и аффиксирующие (агглютинативные), исходя из наличия или отсутствия изменения корня. Он писал: «В индийском или греческом языках каждый корень является тем, что говорит его название, и подобен живому ростку; благодаря тому, что понятия отношений выражаются при помощи внутреннего изменения, дается свободное поприще для развития... Все же, что получилось таким образом от простого корня, сохраняет отпечаток родства, взаимно связано и поэтому сохраняется. Отсюда, с одной стороны, богатство, а с другой — прочность и долговечность этих языков. <...> В языках, имеющих вместо флексии аффиксацию, корни совсем не таковы; их можно сравнить не с плодородным семенем, а лишь с грудой атомов (но они не хаотичны, а прибавляются, прикрепляются к корню по порядку. — Л. Л., М. С.)... связь их часто механическая — путем внешнего присоединения. С самого их возникновения этим языкам недостает зародыша живого развития... и эти языки... всегда тяжелы, спутываемы и часто выделяются своим своеобразно-произвольным... характером»². Таким образом, русский и тюркские языки по своей структуре относятся к двум типологически различным группам. Отличительной особенностью морфологической структуры татарского языка, как и других тюркских языков, является агглютинативность (от лат. «agglutination» — приклеивание, склеивание) — особый способ образования слов и форм слова, заключающийся в присоединении к неизменяемому корню слова в определенной последовательности цепочки однозначных стандартных аффиксов, связанных между собой палatalной гармонией по закону сингармонизма.

Как словообразование, так и словоизменение в татарском языке осуществляется путем прибавления к корню слова аффиксов, каждый из которых, как правило, имеет только одно грамматическое значение — числа, падежа, залога, наклонения, времени, лица и т. д. Как известно, одной из наиболее типичных особенностей агглютинативных языков является сильно развитый способ суффиксального образования слов и форм слова.

Различие в способах аффиксации в русском и татарском языках является одним из существенных. Оно проявляется в следующем.

Во-первых, в русском языке один и тот же аффикс может выражать несколько грамматических значений. Например, в слове *рук-ам* окончание *-ам* является одновременно показателем и множественного числа, и дательного падежа. В татарском же языке каждый аффикс может иметь только одно грамматическое значение. Следовательно, один аффикс будет указывать на множественное число и совсем другой — на дательный (в татарском языке — направительный) падеж: *кул-лар* (*руки*), *кул-га* (*руке*), *кул-лар-га* (*рукам*).

Во-вторых, одно и то же грамматическое значение в агглютинативных языках всегда выражается одним и тем же аффиксом. Если, например, в русском языке в зависимости от типа склонения показателями дательного падежа единственного числа существительных могут служить разные окончания: *-е* (*стене*), *-у* (*столу*), *-и* (*лошади*), то в тюркских языках любое грамматическое значение дательного (в тюркских языках направительного падежа) всегда выражается одним способом: *стена-га* — стене, *өстәл-гә* — столу, *ат-ка* — лошади.

В-третьих, для русского языка характерна так называемая внутренняя флексия (от лат. *flexio* («сгибание, переход») — изменение корневой морфемы), которая сопровождается изменением грамматического значения слова. В татарском языке корневая морфема такому изменению не подвергается, за исключением тех случаев, когда происходит ассимиляция звуков, при которой грамматическое значение основы не изменяется. В татарском языке, в отличие от русского, корневая морфема может употребляться изолированно, как самостоятельное слово с определенным смыслом, и представляет собой какую-нибудь часть речи. Например, *ак* (белый) (прилагательное), *бер* (один) (числительное), *тел* (язык) (существительное), *мин* (я) (личное местоимение), *яз* (пиши) (глагол) и др.

В-четвертых, в русском языке флексия, как правило, должна быть тесно связана с основой слова, которая без окончания не употребляется. Например, *приду* (*при-ид-у*), *расти* (*раст-ти*) и т. д. А в татарском языке словоизменяющий аффикс присоединяется уже к самостоятельному слову. Например, *кил-ә-м* — приду (*кил* — приходи, *-ә* — аффикс 3-го лица, ед.ч., *-м* — аффикс 1-го лица ед. ч.); *үс-әргә* — рести (*үс* — рести, *-әргә* — форма инфинитива) и др.

Структурное различие между русским и татарским языками в системе словообразования состоит также и в распределении словообразовательных средств внутри слова. В отличие от русского языка, в котором аффиксы подразделяются на префиксы, стоящие перед корнем, и на суффиксы, стоящие после него, в татарском языке аффиксы могут стоять только после корня. Например, *өстәл-дә* (*на столе*), *ат-сыз* (*без лошади*), *дүс-лык* (*дружба*) и др.

Таким образом, различие в способах аффиксации является одним из существенных контрастных различий в системе словообразования и словоизменения в русском и татарском языках, и методика преподавания русского языка как неродного должна строиться на основе учета особенностей родного языка. Необходимо учесть, во-первых, что учащиеся к моменту начала изучения русского языка уже имеют некоторый запас знаний и навыков по родному языку, что дает возможность в отдельных случаях, особенно при изучении грамматики, использовать эти знания. Во-вторых, следует помнить, что знание специфи-

ческих особенностей родного языка (теснейшая связь агглютинации с законом сингармонизма, отсутствие грамматической категории рода, отсутствие предлогов и т. д.) является подчас необходимой опорой при изучении языка неродного.

Задача практического овладения русским языком может быть достигнута только при условии поэтапного комплексного и взаимосвязанного изучения нерусскими учащимися всех аспектов русского языка — его фонологической системы, словообразования, морфологии (на синтаксической основе) и синтаксиса — с одновременным развитием у них не только произносительных, орфографических и пунктуационных, но и речевых навыков, с учетом особенностей своего родного языка.

Обучая русскому языку в поликультурной образовательной среде, преподаватель содействует сплочению всех наций. Он способствует развитию сбалансированного национально-русского и русско-национального билингвизма, которые расширяют возможности образования и самообразования учащегося, обеспечивают обогащение языков и культур, укрепляют взаимное уважение и доверие друг к другу людей разных национальностей с неповторимыми этнокультурными особенностями.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гумбольдт В. фон. Избр. тр. по языкознанию. М., 2000. С. 80.

² Цитата из работы Ф. Шлегеля «О языке и мудрости индийцев» (1809 г.), см. в кн.: Реформатский А. А. Введение в языкознание: учебн. пособие для педагогических институтов. М., 1960. С. 353.

Latfullina L. G., Sarapas M. V.

Moscow State Pedagogical University, Russia

THE PRINCIPLES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article explores the study of Russian as a foreign language in the light of the specific linguistic features of the students' native language. Many of them do not have matches in the Russian language, as well as the Russian language has its own unique features.

Keywords: Russian as a foreign language; inflectional and agglutinating languages; agglutinating character of Turkic languages word formation.

Мурзаева Тамара Ивановна

Саратовский государственный университет, Россия

palma5109@yandex.ru

К ИЗУЧЕНИЮ РУССКО-ТЮРКСКИХ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ

В статье рассматриваются формы отражения русско-тюркских языковых контактов в тексте исторического романа. Тюркизмы представлены как средство моделирования в художественной форме фрагмента языковой картины мира, отражающей представление русичей о важнейших сторонах жизни монголо-татар. Выявлены особенности художественной стилизации ситуаций межличностного общения, в которых каждый из коммуникантов не владеет языком собеседника.

Ключевые слова: тюркизмы; художественный текст; стилизация; речевая ситуация; невербальные средства общения.

Проблема тюркско-славянских языковых контактов рассматривалась как актуальная в работах В. И. Абаева, К. М. Абишевой, В. Д. Аракина, З. К. Ахметжановой, Р. Г. Ахметьянова, Н. А. Баскакова, Л. С. Бургановой, М. А. Бурибаевой, Н. К. Дмитриева, И. Г. Добродомова, Г. Х. Гилазетдиновой, Е. А. Кожевниковой, И. С. Козырева, М. М. Копыленко, Г. Б. Мадиевой, Х. Х. Махмудова, А. В. Миртова, М. Ш. Мусатаевой, Л. А. Шеляховской, М. В. Орешкиной, З. К. Сабитовой, В. П. Синячкина, Э. Д. Сулейменовой, Э. Р. Тенишева, Б. Х. Хасanova, Е. Н. Шиповой, Р. А. Юналеевой и др. Определены состав тюркизмов в русском языке, их этимология, деривационный потенциал, рассматриваются процессы их адаптации на разных языковых уровнях, прослеживаются исторические связи между славянскими и тюркскими культурами и языками. В то же время употребление тюркизмов в художественной речи изучено недостаточно. Не исследовались способы стилизации русско-тюркского общения в исторической художественной прозе. Источниками, на материале которых можно поставить обозначенную проблему, являются тесно связанные между собой сюжетом и главными героями исторические романы серии «Государи московские» Д. Балашова об эпохе монголо-татарского ига на Руси—«Бремя власти» и «Симеон Гордый».

Русско-тюркские языковые контакты представлены Д. Балашовым в виде стилизованных речевых ситуаций. В романе «Бремя власти» в центре внимания взаимоотношения двух правителей: хана Золотой Орды Узбека и великого князя московского Ивана Даниловича Калиты (годы правления: 1328–1340).

Иван Калита подчиняет свою жизнь идее усиления государства: *Великое княжение владимирское должно быть великим до конца. Единым. С единой главой, единою волею.* Ради этого Калита готов признать, уничтожить себя до конца и даже стать другом Узбека, за-

ставить себя полюбить его. Наиболее полно представлена в романе речевая ситуация, инициированная Иваном с целью получить согласие хана на присоединение Владимира к Московскому княжеству. Общение опосредованное: *По бокам ковра уселись два толмача. Толмачи, засматривая в рот хану и Калите, переводили слово в слово.* По социальному статусу коммуниканты неравноправны: Узбек — великий хан, князь Иван — его *улусник*. Доминантная позиция Узбека вербализована: — *Не знаю, стоит ли брать твое серебро, быть может, лучше взять твою голову, а князь? — Моя голова в твоей воле, царь!* Описание неверbalного поведения собеседников говорит о том же: Узбек *усмехнулся надменно, бросил* (‘ответил’) *почти сердито, пронзительно вперивши взгляд в Калиту, молвил с угрозою, вновь покачал головой, строго поглядел.* Иван ведет себя как человек зависимый: *поклонившись хану, присел на край ковра, скрестив ноги по-татарски, и даже взразил, преданно глядя на хана.* Однако речевой статус Калиты в данной ситуации дает ему преимущество перед ханом: *Иван, добре понимая речь татарскую, успевал, услыхав вопрос Узбека, еще и обдумать ответ, пока толмач переводил ему ханские слова.* Возможно, поэтому князь выигрывает своеобразный поединок взглядов: Узбек *вдруг, круто сведя брови, вскипал, вскинулся с подушек, пронзительно вперивши взгляд в Калиту.* Иван *поглядел на Узбека беспрепятственно прозрачным взором.* Хан опустил глаза.

В течение этого диалога Узбек произносит только два слова по-русски (с акцентом). В начале общения после надменной усмешки он говорит: — *Здрастуй.* В ответ на обвинение против тверского князя Александра хан возмущается: — *Крови хочешь, князь, мстить хочешь! Нехорошо! Не нада!* («*Не нада*» прибавил по-русски, остро глянув опять в лицо Калите). Смена языкового кода подчеркивает желание хана показать собственную проницательность и твердость, что в дальнейшем подтверждается словесно: — *Ты лукавый, князь!* Вероятно, хан не осознает преимущества, которое дает Ивану знание татарского языка. Испытание на прочность прошло успешно. Цель общения достигнута обоими собеседниками. Князь получает Владимир, а хан убеждается в том, что Калита самый надежный *улусник*.

Еще одна речевая ситуация, в которой хан использует русское слово, связана с добровольным приездом в Орду тверского князя Александра, обвиняемого в сговоре с Литвой против Орды. — *Много зла створил и ныне стою пред тобою, готов есть на смерть,* — говорит Александр. *И Узбек вдруг, неожиданно для самого себя, сузив глаза, начинает смеяться. Он смеется, сидя на золотом троне, а передним стоит упрямый русский коназ, и вот он весь во власти его!* Прощение Александра вызвано тем, что Узбек почувствовал себя равным Батыю. — *Так сделал, — говорит он, все еще смеясь, — и получишь от меня жизнь!* —

он взглядывает на толмача и повторяет по-русски, для князя, одно слово, означающее жизнь и прощение: — **Живот!**

Русизмы здрасстуй (с надменной усмешкой), не нада, живот в речи Узбека в описанных речевых ситуациях выполняют характерологическую функцию: способствуют созданию образа правителя, наслаждающегося сознанием власти.

В романе «Симеон Гордый» при стилизации процесса общения Джанибека с Симеоном подчеркивается фатическая функция русизмов. При знакомстве на охоте Джанибек, который надеется стать в ближайшем будущем ханом, присматривается к Симеону, так как с ним (если тот получит ярлык) предстоит строить отношения с подвластной Орде Русью. Общение проходит без толмачей. Уровень владения коммуникантов языком собеседника низкий, попытки переключения языкового кода единичны: — *Здрасстуй!* — твердо выговаривая русское слово, промолвил Джанибек. Симеон, вспомнив к случаю затвержденные когда-то слова, ответил царевичу татарским приветствием. Понимание затруднено: Из длинной татарской фразы Джанибека Симеон, однако, понял слова два и растерянно улыбнулся, отнесясь к нему русской мольвью, которой, в свою очередь не понял Джанибек и тоже улыбнулся в ответ, чуть растерянно, а чуть-чуть и лукаво. С помощью дополнения речи неверbalными средствами результат общения все же достигнут, установлены доверительные отношения.

Даже в речевой ситуации, предшествующей суду над Симеоном, в которой Джанибек жестко оценивает спорные претензии Москвы на Нижний Новгород, хан с помощью русизмов старается поддержать и сохранить доверительные отношения с Симеоном: — Я шучу, не обижай за мной! — последние слова Джанибек вымолвил по-русски. — Кушай, кушай, — промолвил Джанибек по-русски. — Не печалуй! — продолжал он и, перейдя опять на татарскую мольву, докончил.

Важнейшими в романе «Бремя власти» являются речевые ситуации, в ходе которых решается судьба будущего единения Руси. Узбек должен определиться, кого выбрать великим князем: Ивана Калиту или тверского князя Александра. Хану нужен надежный союзник, но он колеблется, подозревая всех в обмане и лукавстве. Калита показан как мастер построения речевой тактики. В первой речевой ситуации, касающейся претензий Москвы на Тверь, Узбек, как кажется, оставляет за собой последнее слово: — Ты много хочешь, много берешь, князь! Ты ненавидишь врага своего. Нехорошо! Твой Бог должен наказать тебя за это! Тогда Иван решился на такое, на что не решился бы никогда в жизни. Закричал бешено, брызгая слюной, мешая русские слова с татарскими и ненавистно глядя прямо в расширенные от удивления очи Узбека: — В конце концов, если ты slab, то и я, я сам переметнусь к Гедимину! Молчи! Я не могу спасать тебя, хан, ежели ты хочешь только

позора! Риск оправдал себя: на Узбека неожиданный крик Ивана подействовал как чаша воды, выплеснутая в лицо.

Во всех случаях Иван переигрывает Узбека в словесном состязании, несмотря на кажущуюся доминантную позицию хана в споре. *Знание татарского сослужило Калите, как и всегда, добрую службу. Пока толмач переводил, он обдумывал и слагал в уме должный ответ.* Не Узбек, а князь Иван контролирует речевую ситуацию, которая решает исход дела: *Иван говорил, в нужных местах вставляя одно-два татарских слова, и проверял глазами, как воспринимает Узбек его горячую и почти даже искреннюю речь?* Кульминацией общения, заранее спланированной Иваном, становится чтение подлинной грамоты Александра, в которой тот ругает *охульными словами* Орду и ее правителя и заключает союз с Литвой против Узбека. Грамота предъявляется после того, как Узбек сообщает, что отдает великое княжение Александру. В этот момент Калита окончательно берет верх над ханом, который уступает под влиянием неоспоримых доказательств измены тверского князя.

Писатель показывает стремление князей развивать навыки общения с правителями Орды. Тверской княжич Федор в Орде пробыл более года. *Изучил речь татарскую.* Младший брат Федора Михаил постигал ту мешаную татарскую речь, коею изъяснялись торговцы в Сарае. Князь Симеон отвечает хану *на татарском, почти уже выученном им в Орде наречии.*

В свою очередь, ордынцы также постепенно осваивают русскую речь. Вельможи Узбека, которых щедро одаривает обреченный на казнь Александр, в большей или в меньшей степени могут изъясняться по-русски: 1) — *Ничего не бойся, князь! Великое княжение получиши! Верна гаварю* (это по-русски)! 2) — *Падаркам приму, а только дела твой палахой, князь! Верна гаварю, как себе гаварю!* Даже обычные татарские воины, напавшие на поезд новгородского владыки, *подъезжали с ругательствами, коверкая русскую речь, требовали датися в полон.*

При стилизации речевых ситуаций Д. Балашов прибегает к имитации татарского акцента. Используются следующие способы имитации: метаязыковой комментарий фонетики речи (Джанибек *твёрдо произносил* звуки русской речи, поэтому слова звучали *искаженно*), эпентеза гласного в сочетаниях согласных (*коназ* ‘князь’, *палахой* ‘плохой’) или их упрощение (*здрастуй*), гипертрофированное аканье (*верна гаварю*), особое преобразование и звучание отдельных слов (*урусут* ‘русский’, *урусутский*, *по-урусутски*, *Иса* ‘Иисус’, *Инджиль* ‘Евангелие’), специфическое построение словосочетаний (*падаркам приму, не обижай за мной*).

Особо следует сказать о русизмах *коназ*, *урусут* и производных *урусутский*, *по-урусутски*. В прямой речи персонажей они употребляются в номинативной функции. В других случаях эти слова являются сигналами несобственно-прямой речи. Например, перед встречей с Алексан-

*дром Узбек гадал, не принять ли ему тверского коназа там, в шатрах?
Урусутам пристойно являть обычаи Чингизовы и Батыевы, обычаи великих покорителей полумира и самой урусутской земли.*

Важность взаимоотношений Москвы и Золотой Орды предопределила необходимость употребления в рассматриваемых произведениях значительного количества тюркизмов, являющихся следствием русско-турецких языковых контактов. Термином «тюркизм» традиционно обозначают слова, вошедшие в русский язык непосредственно из тюркских языков или с помощью любого языка-посредника¹.

Распределение тюркизмов по тематическим группам отражает представление русичей о важнейших сторонах жизни монголо-татар. Выделяются тюркизмы, которые обозначают явления общественной жизни и социальных взаимоотношений: определения социального статуса лиц (*хан, султан, эмир, шейх, беклербег, визир, бек*), наименования лиц по роду их деятельности (*найон, баскак, киличей, толмач, нукер, ямщик*), лексика, связанная с государственным устройством и экономическими отношениями (*улус, курултай, ярлык, казна, деньги*), с этнической принадлежностью (*татары, монгол, турки*), с религиозной деятельностью, вероисповеданием, суеверием (*мусульманин, Аллах, мулла, суфий, басурмане, бехешт, керемет, шайтан*). Особый пласт тюркской лексики составляют имена собственные. Это государственные и географические наименования (*Азербайджан, Монголия, Орда, Сарай, Ахтуба, Арал, Яик*), а также антропонимы, среди которых имена персонажей романа (*Узбек, члены его семьи Тинибек, Хыдрбек, Джанибек, Тайдулла, беки Товлубег, Черкас, Айдар, Амин*), а также имена исторических личностей прошлого, сохранившиеся в памяти народа (*Батый, Тимур, Менгу-Тимур, Темучжин, Чингисиды*). Тюркизмы характеризуют хозяйственную деятельность монголо-татар: показывают особенности образа жизни (*кочевать и производные кочевые, кочевник; кибитка, лошадь, табун, отара, аркан, очаг, кизяк*), называют постройки и их части (*амбар, чердак, кирпич*), жилища (*ю尔та, шатер*), предметы быта (*бурдюк, корчага, кошма, тюфяк, рундук, сундук, дастархан*), виды и детали одежды (*азям, кафтан, халат, тулуп, штаны, сарафан, кушак, гайтан*), ткани (*бархат, атлас, камка, парча*), украшения (*алмаз, жемчуг, бисер, бирюза, изумруд, алам*), блюда восточной кухни (*плов, бешбармак, кумыс, ракат-лукум*), фрукты (*изюм, урюк, хурма*). Немногочисленны наименования явлений природы (*туман, джут, кара-чулмус, бархан, буерак*), ее флоры и фауны (*камыш, кабан, джейран, сайгак, барс*).

В романах «Бремя власти» и «Симеон Гордый» язык Золотой Орды татарский, а его носители — татары². Можно предположить, что писатель и ученый-филолог Д. Балашов в этом случае следуют традициям русских летописей и народным представлениям, закрепленным в русском фольклоре.

Итак, освоение тюркской лексики является немаловажным факто-ром, обеспечивающим результативность русско-туркских языковых контактов. Значительное количество тюркизмов, представляющих разнообразные тематические группы, выступает в романе как средство моделирования в художественной форме фрагмента языковой картины мира, отражающей представление русичей о различных сторонах жизни Золотой Орды. При стилизации русско-туркского общения Д. Балашов опирается на структуру речевых ситуаций, своюственную русской речи. В отсутствии переводчика как кодирование, так и декодирование высказываний затруднено плохим знанием языка собеседника. Невербальные средства в анализируемом тексте не только облегчают понимание, но и помогают создать нужную тональность общения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бурибаева М. А. Тюркизмы в русском языке. От вариантов к норме. М.: Флинта, 2014. С. 253.

² О языке Золотой Орды см.: Бочина Т. Г., Галиуллина И. Р. Функционирование наименований лица по сословному положению, официальной должности в средневековом памятнике XIV в. Махмуда Булгари «Нахдж ал-Фарадис» // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 1. С. 165; Егоров В. Л. Золотая Орда: мифы и реальность. М.: Знание, 1990. 64 с.

Murzayeva T. I.

Saratov State University, Russia

ON THE PROBLEM OF RUSSIAN-TURKIC LANGUAGE CONTACTS STUDIES IN HISTORICAL PROSE FICTION

The article deals with the forms of Russian-Turkic language contacts in D. Balashov's historical novels. Turkisms are considered as a means of modeling of a fragment of the linguistic world-image, which shows Rusichi's ideas about Mongol-Tatars' life. The author reveals some special aspects of interpersonal communication's art pastiche, when none of the participants can speak their opponent's language.

Keywords: Turkisms; literary text; pastiche; communicative situation; non-verbal means of communication.

**Мухаметшина Резеда Файлевна,
Замалетдинов Радиф Рифкатович**

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия
rezedafm@bk.ru

ОБРАЩЕНИЕ К «ИСКУССТВУ СТИХОТВОРНОГО ПЕРЕВОДА» КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

В статье рассматривается методический прием использования стихотворного перевода «Пророка» А. С. Пушкина на татарский язык на уроках русской литературы. Этот вид работы в школе с родным (нерусским) языком обучения является эффективным методическим приемом развития эстетической и речевой культуры учащихся-билингвов.

Ключевые слова: методика преподавания русской литературы билингвам, диалог культур, методический прием, перевод, оригинал, образная система стихотворения.

Формировать у учащихся способность понимать значение слова в литературном контексте, эмоционально воспринимать и откликаться на поэтическое слово помогает обращение к «искусству стихотворного перевода» (М. Л. Лозинский), сравнение оригинала русского литературного произведения с его переводом на родной язык. Этот вид работы на уроках русской литературы в школе с родным (нерусским) языком обучения является эффективным методическим приемом развития эстетической и речевой культуры учащихся, который можно использовать на уроках русской литературы.

Поэтическое произведение представляет сложный комплекс взаимно связанных элементов: ритм, мелодика, стилистика, смысловое, образное, эмоциональное содержание слов и их сочетаний. Поэт-переводчик «орудует в своем сознании сразу всеми их элементами во всей их сложной и живой связи, стараясь уловить в плане своего родного языка такую же сложную и живую связь, которая, будучи запечатленной, по возможности точно отразила бы, как в зеркале, то, что дает подлинник, произвела бы тот же эмоциональный эффект, что и он»*.

Обращение к «искусству стихотворного перевода» является эффективным методическим приемом для изучения русской литературы в школах с родным (нерусским) языком обучения, активно используется учителями при изучении лирики А. С. Пушкина.

Почти все стихотворения великого русского поэта были переведены на татарский язык и вошли в книгу избранных произведений А. С. Пушкина в двух томах, изданную в 1954 году в Казани, кроме «Пророка» и «Подражания Корану». Эти пушкинские шедевры, в основе которых лежат библейские и коранические мотивы, перевели на татарский язык только в 1999 году, к 200-летнему юбилею поэта.

Учитель читает перевод стихотворения А. С. Пушкина «Пророк» на татарский язык, выполненный современным поэтом Шамилем Маннаповым, и предлагает учащимся сопоставить текст оригинала и перевода и ответить на вопросы:

1. Насколько перевод адекватен оригиналу?
2. Какое эмоциональное воздействие оказывает перевод на читателя?

В центре стихотворения образ поэта-пророка. Он является посредником между Богом и людьми, исполнителем воли Бога. Бог посыпает пророка в мир, чтобы тот «глаголом» жег людские сердца, то есть передавал жар своего сердца (оно — «уголь, пылающий огнем»). Учащиеся отмечают, что переводчик не смог найти слову «глагол» равноценного в татарском языке, поэтому ввел в текст развернутое определение, помогающее передать содержательную и эмоциональную сторону образа: *Иман нуры ингэн хак суз белэн*, т. е. слово, проникнутое святостью и правдой, должно звучать из уст пророка (поэта). Но в то же время в переводе потерялась очень важная для понимания авторской идеи смысловая и образная цепочка: *угль-огонь-сердце*: слово в переводе не жжет сердца людей, а будит их ото сна.

Интересно, что на татарский язык слово *люди* переводится как *кешелэр* и *адэмнэр*. Желая подчеркнуть торжественность интонационного и лексического решения пушкинского стихотворения, переводчик использовал литературную форму слова *адэм* (человек) во множественном числе (в значении *люди* — *потомки Адама*).

Адам — первый человек, его имя происходит от *adama* (др. евр. — в женском роде: красная земля, или глина). По Библии, Бог создал человека из праха земного и вдунул в него дыхание жизни, и «стал человек душою живою». По Корану, Адам был первым человеком, созданным Аллахом из глины или праха земного. Таким образом, учащиеся на конкретном языковом материале могут видеть пример тесной взаимосвязи двух культур: соответствие мусульманской символики библейской.

Переводчик сохраняет все образы пушкинского стихотворения: «уголь, пылающий огнем» вместо сердца, «жало мудрыя змеи» вместо человеческого языка, тонкий слух, зрение, «как у испуганной орлицы» (в переводе «как у испуганного орла») получает герой стихотворения. Филологическое чутье позволяет учащимся почувствовать нюансы художественной детали в поэтическом тексте, о чем свидетельствуют их ответы: «Орлица боится за своих птенцов, поэтому ничто не может скрыться от ее глаз, она видит зарче, чем орел»; «В переводе сохранена глубина сравнения: взгляд пророка, как у испуганного орла. Но орел — птица сильная, могучая и ничего не боится. Поэтому образ испуганной орлицы в пушкинском тексте ярче, зрямее».

Учащиеся сравнивают синтаксис, звукопись, строфику оригинала и перевода, отмечают эмоционально-экспрессивную окраску концовки

стихотворения, связанную с использованием прямой речи, обращения, глаголов повелительного наклонения.

В строке «*И, обходя моря и земли...*» слово *земля* употреблено в форме множественного числа, в переводе же — в форме единственного числа и с прописной буквы: *Жирне*. Это изменение помогает передать широту художественного пространства пушкинского стихотворения и его философское содержание в переводе на татарский язык.

В процессе анализа учащиеся находят главное несоответствие и противоречие образной системы оригинала и перевода: у Пушкина к пророку спускается *шестикрылый Серафим*, в переводе — *Джабраил*.

Серафимы в библейской мифологии — это ангелы, пламенные, небесные существа, имеющие крылья. В мусульманской мифологии ангелы — бессмертные эфирные существа, созданные Аллахом из бездымного огня, совершенные по телосложению и лучезарные по красоте, вечно юные и неувядаемые. Они выполняют различные функции: одни находятся у небесного престола, служа Господу Богу и, не умолкая, возглашают песнопение во славу Создателя. Есть среди них и крылатые ангелы — исполнители воли Аллаха. Они являются посредниками между Аллахом и Его посланниками.

Таковым является Джабраил — посредник между Всевышним и людьми. Именно через него Аллах спускал свои откровения Мухаммеду, давал указания по исполнению Своей воли. По Корану, в Судный день каждый человек предстанет перед Джабраилом с отчетом о прожитых на земле днях, о добрых и злых деяниях. Он будет держать весы с частями добра и зла и взвешивать деяния каждого.

Однако коранический Джабраил соответствует в Библии не Серафиму, а Гавриилу, который был послан к Деве Марии, чтобы сообщить ей благостную весть о непорочном зачатии и о рождении ею Сына Божьего. Архангел Гавриил (Джабраил) занимает почетное место и у мусульман. Серафимы же в мусульманской ангелологии отсутствуют (учение об ангелах — самое древнее на Востоке, восходящее к древнесемитскому, но заимствованное также из других конфессий, в частности зороастризма).

Учащиеся отмечают, что пушкинское стихотворение в переводе на татарский язык не изменило содержания, проблематики и идеи оригинала. Переводчик руководствовался не именами ангелов, а их главной функцией: быть посредниками между Богом и пророком, какими были *шестикрылый серафим* и *Джабраил* (Гавриил) — образы, связавшие через пушкинский текст и его перевод две культуры: русскую и татарскую, христианскую и мусульманскую.

Учитель может сделать небольшой экскурс в историю религий и рассказать, что в Коране воплотилась почти вся основная персоналия Ветхого и Нового Завета и сказания, связанные с этими именами. Однако Коран не рассказывает, он отсылает к известным сюжетам, но не прямо к библейским текстам, а к устным преданиям, широко известным в Аравии.

В учениях Иисуса Христа и Мухаммеда отражены общечеловеческие ценности, нормы основ нравственности, межнационального согласия и толерантности. Библия и Коран вдохновляли и вдохновляют творчество многих поэтов, являющихся пророками на Земле и следующих призыву Всевышнего: «...глаголом жги сердца людей» на их пути к нравственному совершенству, Добру, Милосердию.

В конце урока школьники подводят итоги аналитической работы по стихотворению А. С. Пушкина «Пророк». Перевод этого стихотворения на татарский язык, сделанный Ш. Маннаповым, высоко оценивается ими. Учащиеся отмечают, что переводчик сохранил тот же высокий эмоциональный накал, который характерен для подлинника.

Методика работы с переводами на уроках русской литературы в школах с родным (нерусским) языком обучения способствует более глубокому проникновению в образную систему и поэтическую ткань произведения, развивает у детей чуткость к художественному слову, творческое мышление и воображение, повышает качество межкультурного диалога, прививая любовь и уважение к родной культуре и культуре русского народа.

Таким образом, обращение к «искусству стихотворного перевода» учащихся-билингвов позволяет реализовать на уроках диалог русской и родной (татарской) литературу, а также:

1. Обеспечить каждой личности возможность как этнической самоидентификации, так и осознания себя гражданином единого российского государства.
2. Раскрыть в культурах общие духовно-нравственные ценности, позволяющие жить в мире, согласии, терпимости, гармонии.
3. Воспитать учащихся в традициях патриотизма, гуманизма, демократии, толерантности.
4. Сформировать человека культуры, активно включенного в творческий процесс приобретения знаний и нравственных ценностей, воспитанного на татарской и русской литературе.
5. Развить умения учащихся добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать ее с помощью компьютерных технологий, хранить и передавать на дальние расстояния.

ПРИМЕЧАНИЯ

* Лозинский М. Л. Искусство стихотворного перевода // Перевод — средство взаимного сближения народов. М.: Прогресс, 1987. С. 96.

Mukhametshina R. F., Zamaletdinov R. R.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

REFERENCE TO THE “ART OF POETIC TRANSLATION” AS METHODOLOGICAL DEVICE: BASED ON EXPERIENCE OF REPUBLIC OF TATARSTAN SCHOOLS

The article describes the methodological device of using the poetic translation of “The Prophet” by A. S. Pushkin into the Tatar language at Russian literature lessons. This type of work at school with non-Russian mother tongue is considered to be a highly effective methodological approach, helping to develop the esthetic and speech culture of bilingual pupils.

Keywords: teaching methodology of Russian literature to bilinguals; dialogue of cultures; methodological approach; translation; original text; figurative system of the poem.

**Нурмухаметова Раушания Сагдатзяновна,
Саттарова Мадина Рашидовна**

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

rsagadat@yandex.ru, m-sattarova@mail.ru

ЛЕКСИКА ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА XXI ВЕКА: ОТРАЖЕНИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ

В статье дается описание заимствованной лексики из русского и европейских языков, употребляемой в современном татарском языке. Активный словарный запас татарского языка включает в себя многочисленные заимствования, которые являются результатом продолжительных межъязыковых контактов. При анализе данной группы слов выделены лексико-тематические группы, фонетические и морфологические изменения. Актуальность изучения вопроса связана с необходимостью определения роли и места заимствований в татарском языке.

Ключевые слова: татарский язык, русский язык, заимствованная лексика, межъязыковой контакт.

Многовековые культурные и межъязыковые контакты между народами многонациональной России получили отражение и в национальных языках. Одним из наиболее древних процессов межъязыкового взаимодействия является факт заимствования слов из одного языка в другой. Процесс заимствования лексем в разные исторические эпохи имеет свои особенности. Анализ таких явлений позволяет показать теснейшую взаимосвязь языка и культуры с жизнью общества. Межкультурная коммуникация также накладывает свой отпечаток на межъязыковые контакты.

Заимствование слов — естественный и необходимый процесс языкового развития. Лексические заимствования обогащают язык и обычно не вредят его самобытности, так как при этом сохраняется основной словарный состав, неизменным остается его грамматический строй, не нарушаются внутренние законы языкового развития. Причин, вызывающих процесс проникновения чужих языковых элементов, может быть очень много: общественно-политические перемены; интенсивные языковые контакты, связанные с географическим соседством; распространение религии и культуры; высокий уровень технической цивилизации, присущий другой языковой общности; продолжительная целенаправленная языковая политика одного региона по отношению к другому и др. Но самым важным побудительным мотивом, приводящим к появлению заимствований, является осознание заимствующей стороной того факта, что другой язык может привнести ценности, достижение или стиль жизни, которые вызывают признание.

Изменения в языках всегда привлекали внимание общественности. Однако, несмотря на большой интерес лингвистов, лексический состав языков остается недостаточно изученным. Это связано с большим объе-

мом изучаемого объекта и его постоянно изменчивой спецификой. Лексика языков находится в непрерывном движении. Поэтому исследовать весь словарный состав кажется невозможным и целесообразным является изучение лексики отдельного периода развития языка, отдельного пласта, отдельной тематической группы и т. п.

В настоящей статье анализируется лексический состав современного татарского языка по материалам словарей XXI века. Изучение русских и европейских заимствованных слов в татарском языке как фактора межъязыковой коммуникации позволяет определить место и роль данного пласта в словарном составе языка. В последние годы XX века, особенно в новом веке, в результате глобализации общества, высоких компьютерных технологий с распространением инновационных ресурсов, Интернета и т. п. языковые границы постепенно «стираются», и это приводит к быстрому пополнению лексики чужеродными элементами. В разные периоды по разным причинам во всех языках появлялись заимствования. Только сейчас этот процесс кажется намного интенсивней в связи с огромными изменениями в современном обществе. Все это требует глубокого изучения заимствований с точки зрения их семантики, структуры и функционирования в языке и речи.

Цель статьи заключается в описании лексического состава татарского языка, а также в системном изучении русско-европейских заимствований в современном татарском языке. В соответствии с этим собран фактический материал по выбранным словарям татарского языка XXI века; выделены лексико-тематические группы русско-европейских заимствований в татарском языке; изучены фонетические и морфологические изменения в русских и европейских словах, произошедшие в процессе усвоения татарским языком. По полученным результатам определены роль и места русских и европейских заимствований во фразеологии и синонимии татарского языка.

В трудах таких выдающихся ученых-языковедов, как Э. М. Ахунзянов, Р. Г. Ахметьянов, Н. А. Баскаков, В. П. Берков, Е. А. Биржакова, Р. А. Будагов, Н. С. Валгина, Н. К. Дмитриев, А. Н. Кононов, М. И. Махмутов, Ф. С. Сафиуллина, Ю. С. Сорокин, Ф. С. Фасеев, М. И. Фомина, В. Х. Хаков, Н. М. Шанский, Д. Н. Шмелев и других, изучены вопросы освоения заимствований.

Новизна данной работы заключается в том, что в ней к исследованию впервые привлечены материалы татарских словарей XXI века. Словари дают достоверный материал для изучения лексики определенного периода развития языка. В связи с этим в данном исследовании были использованы различные филологические татарские словари (татарско-русский, фразеологический, синонимический).

Известно, что изменения, обусловленные языковыми контактами, характерны для истории каждого языка. Значительную часть слов и в татар-

ском языке составляют слова, заимствованные из других языков, в частности русско-европейских. Исследование показало, что в татарско-русском словаре 2007 года¹ зафиксировано огромное количество русских слов и вошедших через русский язык европейских слов. Они отражают различные стороны общественной жизни, повседневного быта; государственный строй, общественные отношения, научно-технические новшества, культуру, военную и медицинскую терминологию, бытовые предметы и т. п. Тематическая классификация заимствований дает возможность понять, в какой именно сфере проявляется влияние чужой культуры. Заимствуются прежде всего общественно-политические термины (*президент, губернатор*); слова, относящиеся к разным сферам народного хозяйства (*гирбизид, мелиорация*); финансовые понятия (*бюджет, кредит*); научно-технические термины (*компьютер, генетика*); названия документов (*заявление, донос*); военные понятия (*засада, масхалат*); медицинские термины (*вирус, интоксикация*); слова, отражающие растительный и животный мир (*медуза, актиния*) и т. п. Всего нами выделено 18 тематических групп заимствованной лексики в татарском языке.

По морфологическим признакам, в основном, заимствуются имена существительные и прилагательные. Последние усваиваются в усеченной форме, т. е. опускаются суффиксы и окончания типа *-льный, -ический, -онный, -ивный* и появляются прилагательные на *-ик, -он, -ив, -аль*: *академик, аналитик, анатомик, бюрократик, гастрономик, актив, дедуктив, декларатив, комиссион, оппозицион, позицион, коммуналь, континенталь, легаль, либераль, магистраль* и т. п.

При усвоении чужеродные лексические элементы подвергаются некоторым фонетическим и морфологическим изменениям. Среди фонетических изменений наблюдаются протеза (*арыш — рожь*), эпентеза (*торба — труба*), апакопа (*салам — солома*), последствия закона сингармонизма (*печэт — печать*) и т. п. Морфологические изменения представлены потерей окончаний рода некоторых слов (*гәҗит — газета*) и усеченной формой прилагательных (*интернациональ — интернациональный*).

Наблюдения показали, что русско-европейские слова активно участвуют в словообразовательном процессе татарского языка. На базе заимствованных основ с помощью татарских суффиксов образовались: а) абстрактные слова: *актуальлек, оптимистлык, семьялык, реальлек*; б) слова, обозначающие лиц по роду их общественной, политической деятельности, профессии: *архивчы, межчы, дозорчы, гвардияче*; в) прилагательные: *акцияле, драмалы, квалификацияле, идеясеz, формасыз*; г) глаголы: *амнистияләу, лаклау, эвакуацияләу, законлашу, стабильләшу, активлану* и т. д.

Исследуемое явление отражается и во фразеосистеме татарского языка. В ходе анализа «Татарско-русского фразеологического словаря»

(2001)² было выявлено достаточно большое количество заимствованной лексики в составе устойчивых единиц татарского языка. Среди них наблюдаются фразеологические обороты со значением предметности, а также признака предмета. Необходимо отметить то, что выявленные единицы, в основном, были калькированы с русского языка: *тере газета* — живая газета, *канцелярия стиле* — канцелярский стиль, *өй аресты* — домашний арест, *хәрәкәттәге армия* — действующая армия, *сыгып ташлаган лимон* — выжатый лимон, *съек валюта* — жидкая валюта, *штат қыскарту* — сокращение штата, *яшел планета* — зеленая планета, *минутлык эш* — минутное дело, *хәзәргә моментта* — в настоящий момент, *соңғы аккорд* — последний аккорд, *табышлы фильм* — прибыльный фильм и др.

Как показывает материал «Синонимического словаря татарского языка» (2014)³, в синонимических рядах русско-европейские слова могут употребляться вместе с татарскими словами и заимствованиями из других языков, например арабского и персидского. В некоторых случаях они являются и доминантой синонимического ряда. Примеры: *вакансия* — (вакансия) — буш урын, штат; *кашне* — (кашне) — шарф, мүен яулығы; *норма* — (норма) — үлчәү, чама, чик; *алкыш* — (овация, аплодисменты, рукоплескания) — алкышлау, кул чабулар, овация, көчле кул чабу; *бәркегеч* — (пульверизатор, опрыскиватель) — сиптергеч, пульверизатор; *йөзәм* — (изюм, виноград) — йөзәм жыләгә, тара-кан жәмеше, виноград; *диалект* — (диалект) — шивә, сөйләш, жирле сөйләш, жирле тел, ләһәҗә; *зонтик* — (зонтик) — шәмсия, яңыр ышык-ламасы, кулчатыр, зонт, сәйәф и др.

Проанализированные словари доказывают то, что лексика современного татарского языка изобилует русско-европейскими словами. Часть из них проникла в татарский язык давно, о чем свидетельствуют изменения в их фонетическом облике. Заимствования последних лет, так называемые новые заимствования, изменениям подвергаются меньше.

Раньше заимствовались русские (славянские) слова, а в последние годы в татарский язык через русский проникают все больше слов из европейских языков (английский, немецкий, французский, итальянский и т. п.).

Таким образом, язык находится в постоянном движении, его развитие тесно связано с историей народа и культуры. Каждое поколение людей создает что-то новое, и оно отражается в лексике языка.

Изменения в обществе и языке происходили постоянно. Они отражают закономерную и понятную, динамическую и интенсивную, открытую и пеструю картину развития и функционирования лексического состава языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Татарско-русский словарь: В 2 т. Т.1 (А-Л). Казань: Алма-Лит, 2007. 726 с.; Татарско-русский словарь: В 2-х т. Т.2 (М-Я). Казань: Алма-Лит, 2007. 726 с.

² Сафиуллина Ф. С. Татарча-русча фразеологик сүзлек. Казан: Мәгариф, 2001. 335 б.

³ Ханбикова ІІ. С., Сафиуллина Ф. С. Татар теленең синонимнар сүзлеге. Казан: Татар. кит. нәшр., 2014. 263 б.

Nurmukhametova R. S., Sattarova M. R.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

**21ST CENTURY LEXICON OF TATAR LANGUAGE:
REFLECTION OF INTERLINGUAL CONTACTS**

The article describes the lexicon borrowed from Russian and European languages used now in modern Tatar. The active vocabulary of Tatar language includes numerous loans, resulting from long interlingual contacts. The authors single out some lexical thematic groups, phonetic and morphological changes. The research relevance is determined by the necessity of identification of borrowings' role and place in modern Tatar language.

Keywords: Tatar language; Russian language; the borrowed words; interlingual contact.

Остапова Зоя Васильевна

*Республиканский институт
развития образования Коми, Россия*

dzoljuk@gmail.com

**РУССКИЙ И КОМИ ЯЗЫКИ
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
В СООТВЕТСТВИИ С ФЕДЕРАЛЬНЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ
СТАНДАРТОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Одной из важных задач дошкольного образования является сохранение родного (национального) языка и обучение русскому языку. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования предоставляет возможность для формирования сбалансированного коми-русского двуязычия. Образовательная область «Речевое развитие» может предусматривать разные уровни обучения коми языку детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: национально-русское двуязычие, обучение коми языку детей дошкольного возраста, образовательная область «Речевое развитие».

Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ одним из стратегических принципов образовательной политики в России является «...защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства». Федеральный стандарт дошкольного образования также выделяет в качестве основного принципа дошкольного образования «учет этнокультурной ситуации развития детей». Следовательно, модернизация дошкольного образования предполагает обязательное этнокультурное образование в дошкольной организации, определяя его как одно из условий духовно-нравственного и патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

Особое место этнокультурного образования в общей образовательной системе Российской Федерации определяется ее полигэтническим составом, поликультурностью российского общества. Не является исключением и Республика Коми — исторически многонациональный и многоконфессиональный регион. В этих условиях важно создание гибкой, многоуровневой системы этнокультурного образования, способствующей как сохранению и развитию коми языка и культуры, так и консолидации народов республики на основе диалога культур. В качестве нормативного документа республиканского уровня, устанавливающего цели, задачи, основные направления и стратегию развития этнокультурного образования в Республике Коми, служит «Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016–2020 годы», утвержденная приказом Министерства образования Республики Коми № 255 от 23.11.2015.

Требования ФГОС к структуре основных образовательных программ соответствующего уровня образования определяют подходы к целям, содержанию и организационным механизмам реализации содержания образовательной программы, отражающей этнокультурные особенности. Особое значение в содержании этнокультурного образования имеет обучение родному языку. Согласно пункту 1.9. «Федерального государственного стандарта дошкольного образования», программа может предусматривать возможность реализации на родном языке из числа языков народов Российской Федерации, но не должна осуществляться в ущерб получению образования на государственном языке Российской Федерации.

Учитывая это положение, образовательная область «Речевое развитие» может предусматривать обучение коми языку на разном уровне в зависимости от того, в какой языковой среде находится детский сад (русская, коми, двуязычная).

На 1 уровне знакомство с коми языком имеет культурологическую направленность, проводится при реализации образовательных областей «социально-коммуникативное развитие», «художественно-эстетическое развитие». Этот вариант предпочтителен для образовательных учреждений городов и поселков, в которых отсутствует коми языковая среда.

На 2 уровне обучение коми языку имеет коммуникативно-культурологическую направленность. Обучение коми языку как неродному проводится с 4 до 7 лет при реализации образовательных областей «речевое развитие», «социально-коммуникативное развитие», «познавательное развитие», «художественно-эстетическое развитие». Этот вариант актуален для образовательных учреждений сельских и городских районов, где сохраняется коми языковая среда.

На 3-м уровне обучение коми языку имеет ярко выраженную коммуникативно-творческую направленность. Этот вариант выбирают те образовательные учреждения, в окружении которых коми языковая среда является ярко выраженной, коми язык функционирует в качестве основного средства общения. В таких детских садах образовательная деятельность с 02 месяцев до 5 лет проводится на коми языке как родном по всем образовательным областям согласно ФГОС ДО (физическое развитие, социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие). Образовательная деятельность с 5 лет до 7 лет проводится на коми языке как родном по образовательным областям: «физическое развитие», «речевое развитие», «художественно-эстетическое развитие», на русском языке как неродном по образовательным областям: «познавательное развитие», «речевое развитие», «социально-коммуникативное развитие».

Эффективность обучения языкам в дошкольном образовании во многом зависит от профессиональной компетентности педагога, его активной жизненной позиции и патриотической настроенности. Нема-

ловажную роль имеет развивающая предметно-пространственная среда, которая должна включать в себя как разнообразный учебно-методический материал, так и электронные образовательные ресурсы.

Ostapova Z. V.

Institute of the Education Developement of the Komi Republic, Russia

**RUSSIAN AND KOMI LANGUAGES IN PRESCHOOL EDUCATION
IN ACCORDANCE WITH THE FEDERAL STANDARD**

The author argues that one of the important tasks of Preschool Education is preservation of the native (national) language and teaching Russian. The Federal Standard of the Preschool Education offers the possibility for development of the balanced Russian and Komi bi-lingualism. The educational field “Speech Development” may include different levels of teaching the Komi language to the children of preschool age.

Keywords: Komi and Russian bi-linguism; teaching the Komi language to the children of preschool age; “Speech Development” educational field.

Рашидова Асель Ибрагимовна

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

aselisa@mail.ru

Рашидова Зоя Магомедовна

*Российский государственный
экономический университет, Россия*

zoya-prof@mail.ru

РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ: РУССКИЙ ЯЗЫК И ЯЗЫКИ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

В статье рассматривается современная социолингвистическая ситуация в Республике Дагестан, статус языков, направления языковой политики, взаимодействие русского и родных языков, определяются пути развития языков многочисленных этносов в условиях многоязычия и поликультурности.

Ключевые слова: социолингвистика, языковая ситуация, языковая политика, статус языка, корпус языка, государственный, официальный, титульный языки, мажоритарные и миноритарные языки.

В современных условиях все более актуальными становятся исследования социолингвистической ситуации как важного стратегического фактора, обеспечивающего поступательное общественное развитие, стимулирование устойчивых политических, экономических и культурных связей на уровне мирового сообщества.

Социолингвистическая ситуация включает в себя многие характеристики: социальную базу языков, языковую компетенцию групп населения, общественный статус языков, типы языковых контактов, принципы языковой политики, языковое законодательство, языковые конфликты.

Формирование социолингвистической ситуации определяется языковой политикой как практикой сознательного воздействия на ход языкового развития, как «совокупностью идеологических принципов и практических мероприятий по решению языковых проблем в социуме, государстве»¹.

В исследовании проблем языковой политики имеет немаловажное значение верное толкование терминов «государственный язык», «официальный язык», «титульный язык», значение которых не совсем чётко определено в специальной лингвистической, этнологической и юридической литературе. Так, в Кратком этнологическом словаре находим: «Язык государственный — язык, использование которого законодательно предписано в официальных сферах общения». Официальный же язык рассматривается в этом же словаре как «политико-юридический синоним языка государственного»².

Большинство российских специалистов считает, что определения, выработанные экспертами ЮНЕСКО в 1953 году, достаточны и адекватны. *Государственный язык* — язык, выполняющий интеграционную функцию в рамках данного государства в политической, социальной и культурной сферах, выступающий в качестве символа данного государства. *Официальный язык* — язык государственного управления, законодательства, судопроизводства.

Титульный язык — это язык, название которого совпадает / соотносится с именем этноса, по которому названо национально-государственное или национально-территориальное образование. Титульные языки по своему социальному статусу делятся на государственные и негосударственные, большая часть которых представляет собой миноритарные языки, то есть языки малочисленных этносов³.

Функциональные, социально-ролевые характеристики языков в Российской Федерации определяются не только правовыми нормами конституции или закона о языках, но и целым комплексом демографических, этнических, социокультурных и собственно лингвистических признаков. Именно они определяют статус языка. *Статус языка* — это его правовое положение в социальной системе, декларируемое и закрепляемое в государстве Конституцией или другими законодательными актами (законы о языках и подобные им), а также его социальное положение, определяемое функциональными характеристиками.

Социально-правовым статусом государственного языка Российской Федерации обладает русский язык. В Конституции Российской Федерации (статья 68, пункт 1) записано: «Государственным языком Российской Федерации на всей территории является русский язык». В пункте 2 той же статьи подтверждается право республик в составе Российской Федерации наделять их титульные языки статусом государственных: «Республики вправе устанавливать свои государственные языки».

Серьёзную проблему для государственных титульных языков представляет несоответствие их правового статуса уровню функционирования. Особенно наглядно это проявляется на примере функционирования титульных государственных языков в сфере образования: из языков, имеющих этот статус, лишь на некоторых осуществляется сквозное школьное образование с 1-го по 11-й класс.

Нелегко складывается судьба миноритарных языков. *Миноритарные языки* в Российской Федерации — это языки коренных национальных меньшинств, которые представляют собой численно меньшие группы, чем остальное население. Миноритарные языки разделяются по числу носителей на три группы: 1) языки национальных меньшинств, численность которых превышает миллион человек (татарский, чувашский, башкирский, удмуртский, ингушский, мордовский языки); 2) языки национальных меньшинств, численность которых исчисляется сот-

нями тысяч (якутский, тувинский, аварский, адыгейский, бурятский, даргинский, калмыцкий, кумыкский, марийский, осетинский, чеченский, лезгинский, лакский, коми-зырянский, коми-пермяцкий языки); 3) языки национальных меньшинств, численность которых не превышает десятков тысяч, а иногда составляет только сотни человек (алтайский, хакасский, абазинский, ногайский, табасаранский и другие языки).

Российская Федерация присоединилась (распоряжение Президента РФ от 22 февраля 2001 г. № 90-рп) к странам, подписавшим Европейскую хартию региональных языков или языков меньшинств, разработанную 5 ноября 1992 года под эгидой Совета Европы и открытую для подписания европейскими странами, однако не ратифицировала ее. Очевидно, что для России путь решения проблемы меньшинств лежит в сфере утверждения мультикультурности в политике, в социальной сфере, в общественных отношениях, то есть в принятии стратегии социокультурного развития страны, основывающейся на отношении ко всем языкам как к достоянию всего человечества и величайшей ценности «своих» народов. В условиях сложной этноязыковой ситуации в мире ЮНЕСКО в обновленной версии «Атласа языков мира, находящихся под угрозой исчезновения» сообщает, что 2500 из 6900 языков мира находятся под угрозой исчезновения. К числу вымирающих относятся языки народов Северного Кавказа: адыгейский, кабардино-черкесский, карачаево-балкарский, ингушский, чеченский, абхазский, осетинский и некоторые другие языки. В Дагестане насчитывается, по данным атласа, более 25 языков, которым грозит исчезновение. ЮНЕСКО рассчитывает жизнеспособность языков по 9 критериям, в том числе по числу носителей, динамике передачи языка от поколения к поколению, доступности учебных материалов, отношению к языку внутри общества.

Языки классифицируются по шести категориям: «находится в безопасности», «положение вызывает опасение», «язык находится под угрозой исчезновения», «язык находится в серьезной опасности», «язык находится в критическом состоянии», «язык исчез».

При оценке жизнеспособности языков учитываются также отношение к ним государства, языковая политика которого направлена в той или иной степени на поддержку языков, содействие их изучению, стимулирование ассимиляции и т. п.

Социолингвистическая ситуация во многом определяется языковой политикой, которая может быть демократической (если она обеспечивает решение языковых проблем в интересах масс) и антимонопольной, если она этого не делает. Например, в период социализма в нашей стране русский язык не имел статуса государственного языка, так как формулировался принцип равенства всех ста тридцати языков, функционирующих на обширной советской территории. Реализация этого принципа всегда наталкивалась на многие трудности: низкий уровень организации

обучения, слабое учебно-методическое, кадровое и финансовое обеспечение и т. п. Фактически под лозунгом «полного единства трудящихся разных наций» осуществлялась искусственная этноязыковая ассимиляция.

«...Когда республики в составе Российской Федерации в своих конституциях и законах о языках провозгласили государственными языки титульных наций и русский язык... то соответствующие правовые нормы оказались во многом декларативными, ибо функции государственного языка предполагают наличие достаточно высокой степени собственно лингвистического развития языковых средств...»⁴

Для функционирования во всех сферах деятельности общества язык должен быть литературно-нормированным, обладать сложной терминосистемой различных отраслей знания, устойчивой и универсальной смысловой структурой.

Среди факторов, характеризующих отставание в развитии языков меньшинств, определяются следующие: миноритарные языки России, как правило, не функционируют в сфере государственного управления, общественно-политической деятельности, ограниченно используются в сферах образования и массовой коммуникации; «языковой нигилизм», проявляющийся в незнании и часто нежелании знать свой этнический язык из-за его «социальной непrestижности»; неразвитость собственно языковой базы большинства миноритарных языков.

В Дагестане (территория 50, 270 тыс. кв. км., население 2 963 918 чел. (2014) живут представители более чем 30 народностей со своими языками и диалектами. Как и все республики, избрав путь признания титульных языков государственными, Конституция Республики Дагестан исходит из полиглоссического состава населения и признает все языки народов Дагестана государственными, но без их поименного указания. В проекте же закона «О языках народов Дагестана» (1993) говорится, что государственными языками на территории Республики Дагестан являются 14 литературных письменных языков Дагестана: аварский, агульский, азербайджанский, даргинский, кумыкский, лакский, лезгинский, ногайский, рутульский, табасаранский, татский, цахурский, чеченский и русский языки».

В республике всегда существовал принцип национального квотирования, что позволяло обеспечить пропорциональное представительство народов в органах государственной власти. Была опробована модель Государственного совета — или «коллективного президента», в который вошли по одному представителю от каждого титульного народа — всего 14 человек.

Язык является хранилищем всего разнообразия накопленных знаний, жизненного опыта, обычаев этноса, которые можно сохранить во времени и передать следующим поколениям. Из этого возникает представление о естественной принадлежности носителя языка к языковой

и национальной общности «мы». Социолингвистическая ситуация определяет зависимость от языковой политики не только функционирования и развития языков Дагестана, но и существования самих народов — носителей этих языков и самобытных культур.

Дагестан — единственная республика в РФ, где не принят закон о языках. Согласно Конституции РД (статья 11), государственными языками Республики Дагестан являются русский язык и языки народов Дагестана. В то же время право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития гарантируется всем народам, проживающим на его территории в Республике Дагестан.

Но не совсем понятно, какие именно языки по Конституции РД считаются языками народов Дагестана, так как по разным подсчетам в Дагестане насчитывается от 28 до 32 языков.

В настоящее время только русский язык успешно выполняет государственную функцию в полной мере. Существующие законы «О языках народов Российской Федерации», «Об образовании» не решают вопрос о статусе языков: в них изучение русского языка считается обязательным, а изучение родных языков добровольным. Социолингвистическая ситуация подтверждает, что принцип добровольного изучения родных языков привел к снижению их общественных функций и заметному пассивному их употреблению.

«Отсутствие глубоко продуманной теории и методологии национальной политики и правовых норм в многонациональном государстве, а также различный уровень развития и функционирования языков не дают возможности на деле реализовать языковую политику, направленную, прежде всего, на реальное обеспечение равноправия всех языков»⁵.

Осени 2014 года Государственная Дума рассматривает законопроект о возможности выбора русского языка в качестве родного для изучения в школах. По мнению инициатора законопроекта, председателя комитета по делам национальностей Гаджимета Сафаралиева, «у русского языка нет статуса родного языка. И дети в школах в национальных автономиях не могут выбирать в качестве родного русский язык»⁶.

Законопроект вызвал противоречивые мнения в республиках России, но на родине депутата, в Дагестане, инициативу поддержали.

Сегодня в языковой политике Дагестана наблюдаются позитивные изменения. Глава Дагестана Рамазан Абдулатипов предложил повысить статус национальных языков, объявив официальными все 32 языка, функционирующих на территории республики. Было определено законодательно закрепить их изучение в школе и добавить специальный экзамен по родному языку при поступлении в вузы Дагестана.

«Родной язык в школе будет изучаться в обязательном порядке, в документах о среднем образовании обязательно должна быть стоять оценка по родному языку... Эти и другие факторы обеспечат сохранение и защиту национальных языков», — считает директор ИЯЛИ ДНЦ РАН Магомед Магомедов⁷.

Изменение социолингвистической ситуации в республике должно благоприятно влиять на развитие процесса взаимодействия русского и родных языков, сохранения миноритарных языков: расширение сфер употребления родных языков, развитие традиций преподавания языков народов Российской Федерации, лингвистическое обеспечение и расширение социальных функций языков, обеспечение социальной перспективы использования этих языков в сферах языкового общения.

Направления, имеющие значение для культурного позиционирования всех языков народов Дагестана, могут являться социополитическим ориентиром при условии разработки механизмов расширения коммуникативных возможностей каждого языка и признания его значимости в поддержании культурной солидарности как внутри этнического сообщества, так и в полиглоссическом пространстве.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Дешериев Ю. Д. Языковая политика // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 616.
- ² Краткий этнолингвистический словарь М.: РАУ, 1994. С. 54.
- ³ Нерознак В. П. Языковая реформа(1990–1995) // Вестн. Российской Академии Наук. 1996. Т. 66, № 1. С. 5–6.
- ⁴ Губаева Т. В. Язык и право. М.: Норма, 2007. С. 152.
- ⁵ Магомедов Г. И. Родной язык — средство развития и сохранения общества // Мысхабишиды. Вып. № 9. 2009.
- ⁶ Сергей Подосенов. Русский как родной. http://www.gazeta.ru/politics/2014/06/11_a_6068017.shtml (дата обращения: 30.05.2016).
- ⁷ Ахмед Дагиев. В Дагестане сделают государственными 32 языка // Российская газета. URL: <http://rg.ru/2014/02/03/reg-skfo/yaziki-anons.html> (дата обращения: 30.05.2016).

Rashidova A. I.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia

Rashidova Z. M.

Rostov State University of Economics, Russia

REGIONAL ASPECT OF MODERN SOCIOLINGUISTIC SITUATION: RUSSIAN LANGUAGE AND THE LANGUAGES OF DAGESTAN PEOPLES

The article is exploring modern sociolinguistic situation in Republic of Dagestan: the status of languages; the directions of language policy; the interaction of Russian and native languages. The authors determine the development ways of numerous ethnic languages in conditions of multilingualism and multiculturalism.

Keywords: sociolinguistics; language situation; language policy; status of language; body of language; public; official; title languages; majoritarian and minoritarian languages.

**Самигулина Фанира Габдулловна,
Абдуллаева Хадижат Гулбагамаевна**

Южный федеральный университет, Россия

fanira@mail.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНАХ: НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье представлена реализация гендерных стереотипов в русском и даргинском провербииальном пространстве. Анализ особенностей репрезентации гендерных стереотипов проводится на материале русского и даргинского языков. С этой точки зрения рассматривается функционирование паремиологических единиц, квалифицируемых в качестве прецедентных высказываний, в языковой картине мира русского и даргинского лингвокультурного сообщества.

Ключевые слова: русский и даргинский языки, языковая картина мира, прецедентные феномены, гендерные стереотипы.

Представления о феминности и маскулинности могут довольно сильно отличаться в разных культурах, что находит свое отражение в специфике языковых картин мира разных лингвокультурных сообществ. В этих условиях изучение лингвосоциокультурного аспекта гендерных отношений становится особенно актуальным. В настоящей работе будет рассмотрена реализация гендерных стереотипов в русском и даргинском провербииальном пространстве, так как степень изученности гендерной проблематики при сопоставлении лингвокультур с разной конфессиональной принадлежностью, например русской и даргинской, еще недостаточна¹. Изучение языковых единиц позволяет представить картину мира (менталитет) определенного этноса. Это касается и гендерных представлений, которые отражаются в различного рода прецедентных феноменах. С данной точки зрения интересны паремиологические единицы русского и даргинского языков, которые квалифицируются современными авторами как прецедентные высказывания². Паремии наиболее образно и лаконично позволяют выразить целый комплекс культурных смыслов, связанных с феноменом человека. Данные единицы в качестве прецедентных составляют основу когнитивной базы лингвокультурного сообщества, являясь значимой частью структуры знаний и представлений социума³. Они способны передавать различные стереотипные представления того или иного социума, в частности гендерные.

Гендер в современном понимании — это «большой комплекс социальных и психологических процессов, а также культурных установок, порожденных обществом и воздействующих на поведение национальной языковой личности»⁴. Процесс конструирования индивидуального гендерного сознания обычно осуществляется в процессе первичной

и вторичной социализации личности посредством ее вхождения в поле распространенных социальных и культурных стереотипов, отношений и норм, за пренебрежение которыми общество, как правило, порицает личность (ср. устойчивые выражения: *не дерись, как мальчишка; не плачь, как девчонка*). Начиная с рождения и в течение всей последующей жизни, человек находится под воздействием довольно жесткой системы (например, цвет одежды ребенка, колясок, набор игрушек также определены его полом) и осваивает представления о типичном поведении женщин и мужчин, их социальной роли и статусе. При этом в разных лингвокультурных пространствах возможно наблюдать различные гендерные системы, но в каждом обществе эти системы бинарны таким образом, что асимметрия мужское/маскулиновое (внешние характеристики, модели социального поведения, профессии) считаются доминирующими, значимыми и первичными. При этом всё женское/фемининное представлено вторичным, подчиненным и второстепенным с точки зрения общественной деятельности⁵. Таким образом, гендер является одним из способов социальной стратификации общества, который наряду с другими социально-демографическими факторами организует систему социальной иерархии. На конструирование гендерного поведения влияют сформировавшиеся в определенном социуме гендерные роли, но сами они находятся под воздействием существующих в том же обществе гендерных стереотипов. Следовательно, устойчивость гендерных ролей возможна при постоянной ретрансляции в концептуальной и языковой картине мира гендерных стереотипов, в частности посредством воспроизведения различного рода прецедентных феноменов. В стереотипном образе мужчины прежде всего присутствуют качества, коррелирующие с интеллектом, деятельностью и активностью, управлением: лидерство, власть, сила, ум, рациональность, стремление к достижению цели, решительность, самоконтроль, ответственность, умение делать бизнес. Женщине же отказывается в обладании этими качествами: ей приписывают зависимость, слабость, пассивность, нерешительность, покорность, забота о соблюдении норм, иррациональность, нелогичность, безответственность⁶. Данные стереотипичные характеристики мужчины и женщины представлены в концептуальной картине мира и отражаются в языковой. Например, отражение женских качеств находим в русских устойчивых выражениях: *бабы умы разоряют дома; курица не птица, женщина не человек*, а также в даргинских: *хъунагIякълугIятIалакъ-уйрукъгъунасаби* ('женский ум короче лягушиного хвоста'); *хъунагIякъ-лухъархIявализисаби* ('ум женщины на подоле платья'). Исследование русского и даргинского провербионального пространства позволяет выделить два тематических блока — «Личностные характеристики» и «Социальные роли», которые иллюстрируют стереотипные представления о мужчине и женщине в русской и даргинской лингвокультурах. Рассмо-

трем один из них — «Социальные роли», выделив наиболее значимые составляющие.

При опоре на отобранный языковой материал, говоря о социальной роли мужчины в русских и даргинских национальных традициях, следует отметить их схожесть. Так, в русских пословицах и поговорках встречаются языковые единицы, в которых мужчина позиционируется как хозяин, владелец, добытчик, работник: *муж — дому строитель, нищете отгонитель*; защитник: *за мужа завалюсь, никого не боюсь*. Мужчина в даргинской семье также представляется в качестве основного добытчика, кормильца, владельца семьи, как, например, в пословице: *мурул-вебкIалли, баркатработихъу* ('когда умирает хозяин, вслед пропадает и его имущество'). В даргинской лингвокультуре, как и в русской, мужчина воспринимается в качестве лидера, а уступка женщине, жене по-рицается и высмеивается. Мужчина, подчинившийся жене, считается пропавшим, как и его дом: *хъунуйкойкахъибсимиуруладхIелзан* ('муж, сваленный женой, уже не поднимется'). Стереотипные мужские социальные роли в обеих культурах — это, прежде всего, роль мужа, отца и сына (друг, храбрец — в даргинской культуре). Формально главенство мужчины отражает нормы семейного этикета, в котором подчеркивается престиж мужчины. Поэтому как в русском, так и в языках Дагестана можно обнаружить ряд изречений, в которых утверждение социального положения женщины и положительного отношения к ней окружающих происходит посредством мужчины, с которым она связывает свою жизнь: *птица крыльями сильна, жена мужем красна; честна жена мужем*. И в даргинской языковой картине мира: *цIахсихъунулгIяхIси муруй жагариркъу* ('некрасивую женщину хороший муж может сделать красивой'), *мурулагарсихъунул-бацхIебацунсихъугъунарирап* ('женщина без мужчины, как невспаханное поле'). Тем самым на первое место выдвигаются мужские качества, которые оцениваются выше женских: *муруй сари хъунул — хъунулретараахъуси* ('мужчина делает женщину женщиной'). Можно заметить, что в русской культуре, в отличие от даргинской, стереотипная роль сына постепенно утрачивает свою социальную значимость. В даргинской лингвокультуре роли сына уделяется немалое внимание. В научной литературе даже сложилось мнение, что рождение представительницы женского пола встречается на Северном Кавказе холодно, а порой враждебно. Основой для подобной интерпретации чувств является то обстоятельство, что предпочтительное отношение к мальчику диктуется исключительной ролью мужчины в традиционном обществе. Рождение сына рассматривается как продолжение рода, а девочка же — чужой товар: *уршихъайгIивяхIхIерикIар, рурсидураряхI* ('сын в дом смотрит, а дочь на улицу'); *дурхIяагарсихъулибталихIебирап* ('в доме, где нет сына, — несчастье'). Одинаково значительное место в обеих культурах занимает позиция отца. Эта социальная роль имеет

высокий статус, она важна и значима в русской и даргинской лингвокультурах: *где хороший отец, там и сын молодец; дудешагарсиуршигъарктиунзагъунавирап* ('сын без отца, как открытая дверь'). Воспитание мужчин в семье представителей народов Дагестана происходит очень строго в рамках требований горского намуса (нравственная категория, выражающая эталон чести и порядочности). Из воспитания складывается и характер будущего мужчины, потенциального друга, героя, поэтому в даргинских паремиях ярко представлены такие социальные роли, как «герой-храбрец» и «друг»: *гIяхIгъабза шила пахру* ('герой — гордость для села'); *гIяхIгъабзанибецIлахIуйзирадцIакайсу* ('храбрец из глаз волка огонь достанет') и др.; *гъалмагълигъалмагъбалагълизивIелта* ('друг друга в беде не бросит'), *гъалмагъличивдукаряхIибси* — *висар* ('кто над другом посмеется — пожалеет') и др. В русских пословицах также подчеркивается значимость дружбы, социальная роль храбреца в русской языковой картине мира отдельно не выделена, хотя само качество оценивается положительно: *смелость (отвага) города берет.*

Следует подчеркнуть тот факт, что все социальные роли женщины в русском и даргинском языках связаны с исполнением определенных обязанностей в семье, т. е. малой социальной группе. Наиболее социаль но значимая роль женщины — это роль жены, судя по пословицам обоих языков. В русской лингвокультуре хорошая жена в первую очередь — добрая, бережливая, хозяйственная, уважительно относится к мужу и т. д.: *добрую жену взять — ни скуки, ни горя не знать.* То же самое наблюдается и в даргинской лингвокультуре: *хъунуйсабимурулларажъарабагъаралибъяхъяни* ('цену мужа и дома прибавляет хорошая жена'). В даргинской культуре плохо воспринимается главенство жены (ср. в р. яз.: *муж — голова, жена — шея, куда захочет туда и повернет*), так как для дагестанских народов с патриархальным укладом семьи характерно доминирование мужа в семейной паре: *чедирикибсихъунул-балагъ* ('победившая жена — раздавленное горе'). В русском провербииальном пространстве встречается достаточно много паремиологических единиц, транслирующих идею «бьет — любит»: *кого люблю, того и бью; чем больше жену бьешь, тем щи вкуснее; милый ударит — тепла прибавит*, что не находит соответствия в даргинском, где встречается одно выражение: *хъунуйдирхъахIегалли, мурой хIедирхъа* ('если жена не даст палку / не даст повод /, муж не станет бить'). Роль матери является одной из самых значимых социальных ролей женщины в обществе. Отношение к матери принципиально иное, чем к жене: *жена для совета, теща для привета, а нет милей родной матери; нешладаяхI — берхIиладаяхIдирап* ('лицо матери как солнце'). В русской и даргинской национальных картинах мира важное место в сфере семейных ценностей занимают отношения между невесткой и свекровью: *свекровь на печи, что собака на цепи; уришилахъунулгIелихъубешнешхIейгахъу, хъубешнешритаурхIели* —

уршилахъунулхIейгахъу ('когда сама невестка, ненавидишь свекровь, когда становишься свекровью, ненавидишь невестку'). Роль тещи актуализируется только в русском proverbialном пространстве и несет негативную оценку: *был у тещи, да рад утекши*. В даргинской культуре у зятя и тещи, как правило, доверительные теплые отношения, поэтому нет практически пословиц, негативно характеризующих тещу: *хъунуйчиляхIемйхъут, илиланеличилехIехъи* ('не слушай жену, слушай ее мать'). Как показывает анализ precedentного языкового материала, главной ценностной характеристикой образа женщины в русской и даргинской картинах мира является ее способность быть пригодной для брака, создания семьи. При этом пословицы, указывающие на отрицательный образ женщины в семье/браке, в количественном отношении доминируют над пословицами, отрицательно оценивающими мужчину в семье/браке, тем самым отрицательно маркированный образ женщины преобладает в русской и даргинской лингвокультурах над положительным.

Таким образом, лингвокультурный анализ precedentных феноменов позволяет описать коллективные представления об идеале и антиидеале мужчины и женщины, закрепленные в языковой картине мира и отражающие основные гендерные стереотипы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Абдурагимова З.М. К вопросу об изучении фразеологии даргинского языка // Вопросы общей и дагестанской фразеологии. Махачкала, 1989.

² Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация). М.: Диалог-МГУ, 1998. 352 с.

³ Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М., 2002. С. 100–112.

⁴ Маслова В. А. Лингвокультурология. М., 2001. С. 124.

⁵ Ефремов В. А. Основы гендерной лингвистики. СПб, 2009. С. 69.

⁶ Дударева А. Рекламный образ. Мужчина и женщина. М.: РИП-холдинг, 2002.

Samigulina F. G., Abdullayeva H. G.

Southern Federal University, Russia

REPRESENTATION OF GENDER STEREOTYPES IN PRECEDENT PHENOMENA: BASED ON RUSSIAN AND DARGIN LANGUAGES

This article presents the implementation of gender stereotypes in Russian and Dargin proverbial space. Analysis of special features of gender stereotypes' representation is conducted on material of Russian and Dargin languages. The authors explore functioning of paremiological units, which are qualified as precedent statements, in language worldimages of Russian and Dargin linguocultural community.

Keywords: Russian and Dargin languages; language worldimage; precedent phenomena; gender stereotypes.

Хамуркопаран Джахит

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

cht_05@hotmail.com

К ВОПРОСУ О ТЮРКСКО-СЛАВЯНСКИХ НОМИНАЦИЯХ СЕВЕРНОГО ПРИЧЕРНОМОРЬЯ

В статье рассматриваются тюркско-славянские номинации Северного Причерноморья. Анализируется семантика тюркско-славянских топонимов, оценивается роль топонимиев в процессе формирования языковой картины мира тюркских народов.

Ключевые слова: топоним, топонимия, семантика, номинация.

Северное Причерноморье является регионом, территория которого с древнейших времён была ареной многократной смены культур. Изучение номинаций данного региона даёт замечательные образцы тюркско-славянского языкового взаимодействия в сфере топонимии. Выявление особенностей формирования гидронимов, оронимов и ойконимов является важным для создания общей картины развития региона в условиях «туркско-славянского языкового союза».

Гидронимы — это наименования объектов, которые объединяются наличием в них воды, то есть это названия рек, озер, ручьёв, родников, болот, прудов, водохранилищ, каналов, колодцев¹.

В ономастической литературе отмечается ряд определённых фактов, которые участвуют в становлении гидронимов на отдельной территории. Это и географические особенности региона, и особенности освоения водных объектов конкретными этносами, и ментальные характеристики народов, участвующих в создании гидронимии региона.

Считается, что крупные водные реалии «часто получают названия на основе своих физических свойств, мелкие — на основе образов, порождённых фантазией человека в связи с необычайностью их форм»². Ср.: 1) *Ингул* (Ангул) — река, л. п. Южного Буга (длина 354 км). «Назва остаточно не розгадана. Роблять припущення, що вона могла утворитися від турецького «тихий», «лінивий»...»³ и 2) *Ананлы* — река, п. п. Корсака (бассейн Азовского моря, длина — 28 км). «Гідронім виводять з тюркського «багатий на дичину» і префіксу з підсилювальним значенням *an*- . Інші назву виводять від тюркського «колодязь» і суфіксу *-ly*. Дослівно: «Колодязна», «Річка, що тече в западині»⁴.

Малые водные объекты в большинстве своём имеют описательные, метафорические названия, см., например, гидроним *Ширилдаұх* — «рученый, п. п. Дубовки, п. п. Кальмиуса; возле села Староигнатьевка Тельмановского района (запись 1972 г.). Вариант: *Шумóк*. Урумский гидроним со звукоподражательной основой *ширил-/шарыл*, присутствующей в лексике многих тюркских языков. Ср. крымско-татарский глагол *ши-*

рылдамák «журчать» (озéниширилдái „река шумит“), шырылты́ „ журчание“. Структура гидронима: глагольная основа *шырылдá-* (звукоподражательный корень *шыр*-+ суффикс *-ылда-*), к которой присоединён суффикс — *вух*(-вук, -ук, -ух), с помощью которого в тюркских языках образуются отглагольные существительные и прилагательные. Славянский вариант названия *Шумок* — смысловая калька, возникшая в речи двуязычных урумов»⁵.

Большинство гидронимов отражает такие количественные и качественные характеристики называемых объектов, как величина, протяжённость, удалённость от других объектов, цвет, прозрачность, вкусовые качества воды, её запах и др.

Наиболее представленной в топонимии Северного Причерноморья является номинация по величине объектов. Очевидно, это объясняется тем, что количественный признак является визуально выраженным и наиболее понятным носителю языка. Также «понятностью» можно объяснить и номинацию по цвету, вкусу и запаху воды. Достаточно последовательно реализуется и принцип номинации по отношению к другим объектам, и наличие в структуре топонима родо-племенного названия. Выделить последний в качестве топокомпонента во многих случаях оказывается крайне затруднительным. См., например, гидроним *Алачук*, где возможна номинация от рода-племенного названия *алач* или от тюрк. *алачук* — «шалаш». Также зачастую затруднено выяснение мотивации для номинации (например, в топониме *Енишары/Яшишары* некоторые исследователи усматривают связь между этим названием и высадкой турецких войск в Крыму в 1475 году, что является довольно спорным). Наименее представлен принцип номинации по звуку и «маневренным характеристикам водных объектов», что объясняется, очевидно, необходимостью определённой «языковой игры», которая у каждого этноса проявляется по-своему. Ср., например, семантику гидронима *Бурульча/Бурунча/Баурча/Бор-Ульча* (турк. *бурул* — «быть скрученным», *бурулма* — поворот): очевидно, такое название объясняется структурой реки, которая течёт местами по узкой лесистой долине, а местами по каменистому руслу и имеет на своём пути много каскадов и ванн, которые как бы «перекручивают» водный «пояс».

Оронимы — это наименования различных форм рельефа⁶.

Анализ оронимов Северного Причерноморья позволяет говорить о специфике используемых тюркских компонентов, связанной со сложным характером рельефа данного региона. Большинство оронимов отражает такие количественными и качественные характеристики называемых объектов, как величина, глубина, удалённость от других объектов или соотношение с другими объектами, особенности рельефа, цвет почвы, камня и песка, характер растительности, особенности животного мира и др.

Интересно отметить, что тюркские компоненты в оронимах часто подвергаются метафоризации, которая может идти в разных направлениях. Так, например, по словарю М. Т. Янко, *Ак-Кая* – это «вершина Кримських гір неподалік від м. Білогірськ. Назва від татарського „скеля“»⁷. Нам в данном случае ближе номинация по сторонам света: *ак* как указание на направление, т. е. «западная вершина», тем более что выступающие и хорошо просматриваемые скалы являются хорошим ориентиром для проживающих. Это положение подтверждается и анализом других номинаций. *Карадаг* — горный массив и вершина, где компонент *кара* визуализирует характеристики всего объекта (горный массив черного цвета) и выделяет при этом его северную часть (северная скала).

Оронимия русско-урумской зоны Северного Причерноморья имеет собственную специфику. В результате адаптации крымских топонимов к новым условиям значительное распространение здесь получают модифицированные глагольные формы и имплицируется описательный компонент оронима. См., например, многочисленные названия балок: *Адаман Чалган* *Тарама*, *Горгёр Ольгэн* (*Горгорольген*), *Сульмен Ольгэн* (*Сульменольгэн*) и др. Е. С. Отин также приводит для сравнения конструкцию в топонимии Крыма: озеро *Илькен-Коль* (возле Феодосийского залива).

То же можно наблюдать и в названиях холмов и возвышенностей: *Ат Чапхан Оба* (усечённый вариант — *Ачапан*) — урумский топонимический изафет, где мотивирующим компонентом выступает словосочетание *атчапхан*, в котором *ат* «лошадь» и *чапхан* — форма действительного причастия прошедшего времени глагольной основы *чап* «скакать», т. е. «лошадь скакала».

Интересны случаи, когда в результате взаимодействия языков, мотивирующий славянский компонент вытесняет тюркский географический термин. Такова, например, история топонима *Заут*, см.: *Заут Йол* — «дорога, ведущая из посёлка Старобешево в Донецк». В речи старшего поколения тюркоязычных греков, жителей посёлка. Старое (буквальное) значение „заводская дорога“ (урумск. *йол* — дорога), *заут* — завод⁸.

Таким образом, при номинации оронимов на территории Северного Причерноморья ведущим принципом, по нашему мнению, является номинация по характеру рельефа и местности. Это объясняется географическими и геологическими особенностями данного региона. Достаточно последовательно реализуется и принцип номинации по сравнению с другими предметами и явлениями, который даёт достаточный простор для проявления лингвистической фантазии носителя языка. См., например, название плато *Айлянчик-Кая* / *Айлянма-Кая*, где возможны tolкования от: 1) тюрк. *айланчык* «извилистая, зигзаг»; 2) тюрк. *айланма* «поворот; водоворот»; возможно, по характеру реки в этом месте, или по крутому завороту скальных обрывов. Наименее представлен принцип номинации по историческим фактам, что объясняется, очевидно, «чуже-

родностью» многих официальных исторических событий. См., например: *Катран-Яккан-Тепе* (островерхая скалистая гора, тюрк. *катран яккан* «горящая смола» (или деготь), на этой вершине в честь приезда Екатерины Второй в Карасубазар (теперь Белогорск) жгли бочки со смолой). А вот факты, связанные с жизнью и хозяйственной деятельностью самих тюркских народов, в топонимии региона отражены достаточно активно. См., например: *Талака-Баир/Талакан* (каменистый гребень, тюрк. *талака* «коллективная помощь при строительстве дома»), *Хапаклы-Таш* (гора, тюрк. *капак* «крышка», *таш* «камень», возможно, имеются в виду покровные плиты таврских погребальных каменных ящиков на этой горе).

Ойконимы — это класс географических номинаций, включающих в себя названия разного рода населённых пунктов. В формировании номинаций отражаются контакты — социальные, культурные, религиозные — между представителями различных наций и народностей, и их выражение в ойконимии позволяет говорить как об историко-географической, так и о лингвистической ценности ойкономического материала.

Семантика ойконимов довольно разнообразна и включает компоненты различных уровней. В основе многих из них лежат такие признаки, как размер, высота, местонахождение, время возникновения, степень удалённости и освоенности объекта, поэтому исследователи подчёркивают их «стратовый» характер. Это обосновывается в работах Э. М. Мурзаева⁹ и, вслед за ним, В. А. Бушакова¹⁰.

Семантика многих ойконимов содержит цветовой компонент. Некоторые из признаков являются «мигрирующими». Например, *Кара-Коба* — распространённый топоним окрестностей Севастополя. Это, во-первых, пещера *Кара-Коба*: *кара* «чёрный, тёмный, мрачный», *ки-оба* — «пещера», тюрк., «чёрная, мрачная пещера». Чёрная пещера находится в южном обрыве горной гряды, к востоку от горы с аналогичным названием — *Кара-Коба*. Скалы в этом месте также носят название *Кара-Коба*. Долина, идущая к востоку от горы *Кара-Коба* и к югу от скал, называется долиной *Кара-Коба* (*Каракобинская долина*). И в этой долине находится селение *Кара-Коба*.

Отдельно хочется сказать об ойконимии русско-урумской зоны Северного Причерноморья. Присваивая новым населённым пунктам старые крымские названия, приазовские греки-урумы всё-таки «приспособливали» последние к изменившимся условиям жизни. Это приспособление нашло выражение как в семантике ойконимов, так и в их форме. Так, описательный (чаще — причастный) компонент топонима стал более выраженным, а структура усложнилась. См: *АдаманЧалган* (*Каменки*) — старое название хутора, где словоформа *чалган* — действительное причастие прошедшего времени от глагола *чалмах* «косить», а так-

же другие топонимы с причастным компонентом *чалган*: *ПапásЧалгáн*, *ХованáЧалгáни* т. д.

Однако наиболее частотными всё-таки являются случаи «присвоения» населённым пунктам тюркских географических терминов, впоследствии подверженных топонимизации. См., например: *Арым* — по тюркскому географическому термину *арым* «впадина, котловина»; *Бугас* — по термину *богаз*, *буғаз* «проход», «пролив», «ложбина», «перевал», «горное ущелье», в основе которого лежит омонимичный апеллятив со значением «горло»; *Ени-Сала*, *Буюк Енисала* (совр. Великая Новосёлка) — по термину *сала* «деревня, село». Особенно хорошо это заметно на примере сравнения тождественных топонимов Приазовья и Крыма: *Султáн-Салá*, *Хаджí-Салá* (*Бугáz-Салá*), *Енý-Салá* (трижды) и др. «Ср. ещё названия других крымских сёл, населённых греками-туркофонами, в бывшей Готской области: *Виý-Салá*, *Улý-Салá*»¹¹.

Таким образом, тюркско-славянские номинации Северного Причерноморья многоплановы и многоаспектны: в них отражается образ жизни, мышления, особенности культуры народов, их создавших. Семантика северо-причерноморских топонимов является лингвистическим и культурологическим источником, позволяющим раскрыть многие аспекты взаимодействия тюркских и славянских языков.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Подольская Н. В. Какую информацию несет топоним? // Принципы топонимики. М.: Наука, 1964. С. 46.

² Суперанская А. В. Имя через века и страны. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. С. 106.

³ Янко М. Т. Топонімічний словник України: Словник-довідник. Київ: Знання, 1998. 432 с.

⁴ Там же.

⁵ Отин Е. С. Топонимия приазовских греков: Историко-этимологический словарь географических названий. Донецк: ООО Юго-Восток Лтд, 2002. 208 с.

⁶ Подольская Н. В. Какую информацию несет топоним? // Принципы топонимики. М.: Наука, 1964. С. 105.

⁷ Янко М. Т. Указ. соч.

⁸ Отин Е. С. Указ. соч.

⁹ Мурзаев Э. М. Очерки топонимики. М.: Мысль, 1974. С. 123.

¹⁰ Бушаков В. А. Тюркская этноийкономия Крыма: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1991. 260 с.

¹¹ Отин Е. С. Указ. соч.

Hamurkoparan C.

Moscow State Pedagogical University, Russia

TO THE QUESTION ON TURKIC-SLAVIC TOponyms OF THE NORTHERN BLACK SEA

The article discusses the Turkic-Slavic toponyms of the Northern Black Sea, analyzing the semantics of the Turkic-Slavic toponyms and evaluating the role of toponymy in the process of Turkic peoples' linguistic formation.

Keywords: toponym; semantics; nomnitiation.

Шахманова Бурлият Гебековна
Дагестанский государственный
университет народного хозяйства
при Правительстве Республики Дагестан, Россия
burliat79@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧИЯ ДАГЕСТАНА

В данной статье рассматриваются некоторые попытки переосмысления современной языковой ситуации в многонациональной аудитории посредством совершенствования и развития навыков устной и письменной речи с учётом менталитета современного дагестанского дискурса.

Ключевые слова: русский язык, менталитет, речевая деятельность, лингвокультурология, полиязычие.

На основе лингвокультурологического подхода к исследованию вопросов взаимосвязи языка, культуры и мышления следует отметить культурообразующую и миросозидающую роль русского языка конкретной российской этнической общности в современном мире, т. е. сущность этого «эталонного» языка проявляется не только в понимании его средством коммуникации или межнационального общения, но и важнейшим компонентом национальной культуры, национального кода.

Таким образом, сквозь призму языка и его языковые категории про слеживаются особенности национального характера, этических и моральных установок, структура мышления и способ познания окружающего мира, стереотипы нации.

В связи с этим особый интерес и наибольшую сложность при изучении и преподавании, на наш взгляд, представляет современная языковая ситуация в условиях двуязычия/полиязычия Дагестана как субкультуры с языковым разнообразием внутри одной мировой российской культуры.

Уровень владения русским языком в его устной и письменной форме, представляющий собой доминанту и естественный атрибут этнического развития дагестанского народа, на сегодняшний день претерпевает ряд изменений на уровне периферии языка, характеризующейся происходящими во всей стране динамическими языковыми процессами, национально-этническим и религиозным (исламским) влиянием, а также типологическими различиями от номинативного русского языка. Как результат такого взаимодействия двух разных культур и языковых ментальностей частотным становится употребление понятия «дагестанский русский язык», ассоциирующегося, прежде всего, с особенностями «кавказского произношения» и синтаксиса. Согласно Абдулаеву, сам

термин «дагестанский народ» не воспринимается и преподносится как общность, нивелирующая этноязыковые (этнопсихологические) специфические признаки входящих в него народов¹.

Безусловно, в полилингвокультурном пространстве Дагестана человек является носителем двух культур. И постигая через лексические и грамматические особенности языка менталитет и культуру другого народа, билингвы обретают дар смотреть на мир глазами русских, что не может не сказатьсь на их менталитете и социокультурных идеалах. Языковая культура претерпевает значительные изменения: билингвы используют более широкую палитру языковых средств для выражения своих мыслей, стараются избегать категоричности в своих оценках и утверждениях. Национально-русский билингвизм стал характерной особенностью коммуникации и языкового поведения дагестанцев².

Следует отметить, что наряду со сложившейся ситуацией в процессе употребления русский язык в своём большинстве имеет тенденцию осознания и восприятия его как второго родного языка. Такой подход, на наш взгляд, определяет совершенно иные способы и пути решения проблем, связанных с официальными требованиями госстандартов нынешнего поколения, ориентированными, прежде всего, на компетентностный подход, предполагающий формирование и развитие речевых навыков устной формы общения посредством совершенствования всех видов речевой деятельности с учётом мотивации и коммуникативных потребностей обучающихся в формате социального дискурса.

Приоритетами обучения при такой позиции станут различные сферы и ситуации, в которых будет реализовываться коммуникативная компетенция обучающихся в вузе, базирующаяся на знании системы и структуры языка. При выборе практического материала для анализа целесообразно расставить акценты на взаимосвязи языка, речи и культуры. При таком условии возможно раскрытие культурной картины характера личности студента, его языкового воспитания, ценностных ориентиров и целевых установок, а также развитие активных и пассивных видов речевой деятельности при создании ими письменных и устных текстов. Ведь понимание объективной действительности зависит не только от вербального, но и от исторического, социального и культурного процессов, которые в совокупности образуют культурологическую нишу.

Следовательно, способ мышления говорящего на том или ином языке определяется данным языком. И если каждый язык уникален, то, соответственно, уникален и способ мышления каждого народа, человека.

Задания творческого характера, наряду с современными инновационными технологиями обучения, предполагающими лингвокультурологический и социолингвистический комментарий, послужат инструментом, позволяющим провести дифференциацию изучаемого учебного материала на темы и разделы, требующие более углубленного

и основательного изучения. В данном случае мы не можем говорить конкретно об определённых уровнях языка и не преследуем такую тенденцию. Мы целенаправленно подходим к общему и целостному изучению структуры русского языка как единой взаимосвязанной системы. Здесь же указываем на существенную и очень важную роль знаний русского языка как прочного базового элемента в изучении других иностранных языков, в частности, арабского и английского, потому что многие дагестанские студенты практически не владеют грамматикой своего родного дагестанского языка, а дагестанцу-билингву легче усваивать другой язык методом сопоставления.

При указании на необходимость сопоставительного изучения особенностей языков и культур Гюльмагомедовым³ выдвигается утверждение, что на уровне языковой картины мира их различия не видны, и слова разных языков выглядят обманчиво эквивалентными. Данное утверждение, возможно, основывается на проблемах перевода, при котором существенно меняется смысловая и семантическая нагрузка текста, обусловленная лингвистическими и внеязыковыми факторами осмыслиния текста-оригинала.

Морфологические, структурно-типологические особенности дагестанских и изучаемых иностранных (арабский и английский) языков создают определённые трудности в изучении и преподавании русского языка. Так, например, студент, хорошо владеющий разговорной кумыкской речью, но с плохим знанием грамматики национального и русского языка, в речевой ситуации может допустить ошибки в употреблении категорий рода, так как в кумыкском языке эта категория отсутствует. И в таком случае он использует вполне правильную национальную конструкцию ‘ол гетди уйге’ (в данном случае речь идёт о представительнице женского пола), которая в русском общении по отношению к женщине буквально выглядит ‘он (она) пошёл (-а) домой’. В кумыкском языке отсутствует и формант⁴.

Переосмысление и корректировка некоторых недостатков языковой ситуации современного дагестанского общества в условиях его полилингвальности определяют пути и способы преодоления основополагающих барьёров межличностного общения за счет совершенствования уровня владения языком посредством изучения и анализа текстов культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Абдуллаев А. А. Языковая жизнь и языковая личность в Дагестане. М., 2003. С. 138.

² Гаджиахмедов Н. Э. Сопоставительный анализ русского и кумыкского менталитетов в полилингвокультурной ситуации Дагестана // Семантика языковых единиц разных уровней. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2004. Вып. 9. С. 11–12.

³ Гульмагомедов А. Сопоставительное языкознание. Махачкала, 2004. С. 62–66.

⁴ Шахманова Б. Г. Технологии обучения русскому языку как родному в полилингвокультурной аудитории // Сб. матер. I Всероссийской научн.-практич. конф. / под ред. М. М. Идрисовой, М. И. Мугидовой. Махачкала: ООО Издательский дом «Наука плюс», 2014. С. 107–108.

Shakhmanova B. G.

Dagestan State University of National Economy, Russia

**LINGUOCULTURAL ASPECT OF LEARNING RUSSIAN AS A MOTHER TONGUE
IN CONDITIONS OF DAGESTANIAN MULTILINGUALISM**

The article deals with some attempts to reevaluate modern situation in multinational classroom by improving and developing skills of oral and written speech, taking into consideration the mentality of the modern Dagestanian discourse.

Keywords: Russian language; mentality; speech activity; cultural linguistics; multilingualism.

КРЫМСКО-ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК В ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

В статье рассмотрены проблемы имплементации нового правового статуса крымско-татарского языка в Республике Крым. Современная языковая политика в Крыму не обеспечивает крымско-татарскому языку возможности выполнять все функции государственного языка и поддерживать свою витальность. Необходимо пересмотреть некоторые положения «Закона об образовании в Республике Крым».

Ключевые слова: крымско-татарский язык, государственный язык, языковая политика, витальность языка, имплементация.

Крымско-татарский народ, как известно, дольше, чем все другие «наказанные» народы, около полувека находился в местах высылки, что нанесло огромный ущерб языку и культуре в целом. Это сказалось прежде всего на социальном статусе крымско-татарского языка: насилием были отсечены все его социальные функции. Известно, что до депортации крымско-татарский язык использовался не только в семье, но и в начальной, средней и высшей школе, науке, делопроизводстве, юриспруденции, на радио, в публицистике и художественной литературе. В условиях же ссылки язык выполнял лишь одну функцию — семейного языка — в форме территориальных говоров и наречий. Из него за невостребованностью в процессах общения выпали огромные пласти слов, связанных с традиционными формами жизнедеятельности народа, и специфические лексические средства, и грамматические конструкции, свойственные книжной речи.

Известно, что язык вымирает, если он перестает быть средством общения в семье. Однако, выполняя лишь эту функцию, он не только не развивается, но беднеет, вырождается. Витальность и дальнейшее развитие языка обеспечиваются его использованием прежде всего в трёх сферах: в быту, в практике преподавания и в общественной жизни¹.

При отсутствии дошкольных учреждений и школ с обучением и воспитанием на крымско-татарском языке три поколения крымских татар получили образование преимущественно в русских школах. К этому следует добавить большое количество смешанных браков (по разным источникам, 20–40%), в которых общение осуществлялось (и осуществляется) преимущественно на русском языке.

Ко времени массового неорганизованного возвращения крымских татар на родину (конец 80-х — начало 90-х гг.) язык находился на грани аннигиляции. Новые генерации не владели родным языком или в лучшем случае владели им пассивно — на уровне понимания. Даже спустя

болем 20 лет в атласе ЮНЕСКО «Языки мира, находящиеся под угрозой исчезновения», изданном в 2010 г., крымско-татарский язык отмечен как язык, находящийся в серьезной опасности. Согласно толкованию международной организации, это такой язык, на котором разговаривает только старшее поколение, которое использует его преимущественно в быту и после смерти которого происходит вымирание всей языковой системы данного народа.

Будучи русистом, я начала заниматься социолингвистическими проблемами применительно к русскому и крымско-татарскому языкам с первого года моего возвращения на родину (1991) За истекшие годы моей работы в Крыму мною опубликовано более ста работ разного жанра (помимо работ по русской филологии), большая часть которых посвящена проблемам именно социолингвистики. Особое внимание было уделено проблемам имплементации положений «Европейской Хартии региональных языков или языков меньшинств» применительно к русскому и др. миноритарным языкам Крыма (крымско-татарский, караимский, крымчакский). Был проведён экспертный анализ одного из проектов языковых законов на Украине². Известно, однако, что ни одна из «больших» проблем языковой политики в Крыму и на Украине в целом за истекшие 23 года (1991–2014) решена не была.

В каком состоянии находится сегодня крымско-татарский язык? Есть основания говорить о языковой аттриции — частичной деградации, коррозии языка³, что проявляется в наличии многочисленных лексических заимствований, в том числе разного рода калек (словообразовательные, аббревиатурные, фразеологические, синтаксические); в замедлении процессов развития лексического состава языка; в морфологической и синтаксической интерференции; в лексических и фразеологических заменах в процессах продуцирования речи, в появлении слышимого акцента и др.⁴

Одним из наиболее ярких показателей аттриции крымско-татарского языка являются многочисленные фразеологические кальки из русского языка: *араларындан къарамышыкъ кечти кимнинъ* — спр.: чёрная кошка пробежала между к.-л.; *беяз къаргъа* — спр.: белая ворона; *Озъ коль-мегинъ озюне якъын* — спр.: Своя рубашка ближе к телу и др. Мой опыт работы с информантами преклонного возраста при создании русско-крымско-татарского фразеологического словаря⁵ показал, что они затруднялись отграничивать исконно тюркские фразеологизмы от русских калек, что свидетельствует о мощном влиянии русского языка на механизмы речепроизводства крымских татар и о деформации их языкового сознания на глубинном ассоциативном уровне.

После образования Республики Крым (18.03.2014) была принята Конституции РК (11.04.2014), ст. 10 которой утвердила новый статус трёх доминирующих в Крыму языков: русский, украинский и крым-

ско-татарский языки получили правовой статус государственных языков. Через год был принят «Закон об образовании в Республике Крым» (17 июня 2015), регулирующий деятельность совокупной образовательной системы РК. Необходимый в новых условиях закон о функционировании языков в Республике Крым до сих пор не принят — находится в состоянии перманентного обсуждения.

Согласно п. 2 статьи 11 «Язык образования» закона «Об образовании в Республике Крым», дублирующего п. 4 статьи 14 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», «граждане РФ, проживающие на территории РК, имеют право на получение дошкольного, начального общего, основного общего образования на родном языке, в том числе русском, украинском и крымско-татарском, а также право на изучение родного языка в пределах возможностей, предоставляемых системой образования» (выделено мной. — А. Э.). Обратим внимание на выделенный фрагмент, содержание которого имплицирует (предполагает) возможность произвольных действий чиновников разного ранга в сфере образования. К сказанному следует добавить, что преподавание и изучение крымско-татарского языка осуществляется в образовательных организациях РК на основании заявления родителей (минимум 7–8 заявлений). Следовательно, конституционные права детей изначально ущемлены, т. к. они опосредованы мотивацией и волей родителей.

Здесь следует сказать о такой тревожной статистике (данные от 5.06.2015): в 2014/15 учебном году в общеобразовательных организациях РК обучались 184 869 детей, в том числе на русском языке — 177 984 ребёнка (96,2%); на крымско-татарском — 4895 (2,7%); на украинском — 1990 (1,1%). В дошкольных образовательных организациях обучались 837 детей крымско-татарской национальности (1,3%) из общего числа 65 700 детей. Если при этом учесть, что число крымских татар, проживающих в Крыму, равняется примерно 12–15% от общего числа жителей республики, то соотношение цифр 12–15% и 2,7% говорит о невозможности в ближайшем будущем обеспечить полноценное функционирование крымско-татарского языка как государственного во всех социальных сферах.

В сегодняшних условиях крымско-татарская семья не может обеспечить естественного приобщения ребёнка к родной культуре и его базовому элементу — языку. Для сохранения достаточного уровня витальности государственных языков и оптимального выполнения ими своих социальных функций они должны изучаться во всех звеньях системы образования и воспитания. Это значит, что государственные языки РК должны преподаваться в обязательном порядке во всех звеньях средней и высшей школы независимо от языка и формы обучения. Думается, на сегодняшнем этапе адаптации РК к общероссийским стандартам в сфере образования следует ввести обучение родному языку в качестве обязательного

учебного предмета в начальной школе, с тем чтобы в ближайшие годы оптимизировать образовательные программы в соответствии с вызовами времени.

Забота о государственных языках — это прерогатива и обязанность государства. В свете сказанного следует напомнить содержание пункта 2 статьи 4 закона РФ «О языках народов Российской Федерации»: «Социальная защита языков предусматривает проведение научно обоснованной языковой политики, направленной на сохранение, развитие и изучение всех языков народов РФ». См. также пункты 3 (целевое бюджетное и иное финансовое обеспечение) и 4 (ответственность юридических и физических лиц) этой же 4-й статьи.

Известно, что сегодня многие языки мира находятся под угрозой исчезновения. В названный выше атлас ЮНЕСКО включено около 2500 таких языков. В результате массированного разрушения лингвоэкологической среды проживания малых народов в советское время более 60 языков коренных малочисленных народов оказались под реальной угрозой исчезновения. Российская Федерация делает всё возможное для их сохранения и дальнейшего развития. Все эти языки внесены в «Красную книгу языков народов России». В предисловии книги её редактор проф. В. П. Нерознак написал: «...Теории о том, что процесс умирания языков якобы носит “естественный” характер и что ему не надо препятствовать, обнаруживает попытку обоснования идеологии лингвоцида и этноцида»⁶. Комментарии, как говорится, излишни.

Крымско-татарский язык — язык одного из коренных народов Крыма — крымских татар, которые являются своеобразным символом, визитной карточкой Крыма. И тут уместно напомнить слова Б. Чичибабина: «Без татар Крым — это не Крым, ненастоящий Крым, не тот Крым, который видел, и который описал, и в какой на всю жизнь влюбился Пушкин, который видели и любили Толстой и Чехов, Ахматова и Цветаева, Паустовский, Пришвин, Сергеев-Ценский...» (Из архива писателя).

Долг и обязанность великой России сегодня — сохранить уникальную культуру крымских татар и её душу — крымско-татарский язык.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Эмирова А. М. Крымско-татарский язык: последствия геноцида // Кримськітатари: історія і сучасність (до 50-річчя депортації кримсько-татарського народу). Матеріали міжнародної наукової конференції. Київ, 13–14 травня 1994. Київ, 1995. С. 50–53.

² Эмирова А. М. Комментарии к законопроекту «О языках в Украине» // Крымский политический диалог. 2010. М., 2011. С. 203–208.

³ Мальцева Н. Г. К понятию языковой аттриции // Проблемы онтолингвистики — 2009: материалы международной конференции (17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург). СПб.: Златоуст, 2009. С. 333–336.

⁴ Эмирова А. М. Русский дискурс в речевой деятельности крымских татар // X конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 30 июня — 5 июля 2003 г. Русское слово в мировой культуре. Россия в мировом культурном пространстве. СПб., 2003. С. 142–146;

⁵ Эмирова А. М. Русско-крымско-татарская интерференция и проблемы возрождения миноритарных языков Крыма // ВІСНИК Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки. 2007. № 18 (134). С. 183–192.

⁶ Эмирова А. М. Русско-крымско-татарский учебный фразеологический словарь. Симферополь: Доля, 2004. 176 с.

Emirova A. M.

Crimean Engineering and Pedagogical University, Russia

THE CRIMEAN TATAR LANGUAGE IN THE LANGUAGE SITUATION OF THE REPUBLIC OF CRIMEA

The article deals with the problems of implementation of Crimean Tatar language's new legal status in the Republic of Crimea. Today's language policy does not provide the Crimean Tatar language in Crimea an ability to perform all the functions of the state language and maintain its vitality. The author argues that there is a need to revise some theses of the "Law of Education in the Republic of Crimea".

Keywords: Crimean Tatar language; state language; language policy; vitality of language; implementation.

Юсупова Альфия Шавкетовна
Казанский федеральный университет, Россия
alyusupova@yandex.ru

АДАПТАЦИЯ РУСССКИХ СЛОВ В РЕЧИ ТАТАР, ПРОЖИВАЮЩИХ В КИТАЕ

Функционирование русских заимствований в речи татарской диаспоры Китая приобрело устойчивый характер, и они активно употребляются и в современный период. Однако количественный их состав незначителен и в основном они используются в обиходной речи. Татарский язык в Китае всегда был открыт для заимствований: и в речи татар, проживающих в Китае, имеется значительное количество слов иноязычного происхождения, заимствованных из китайского, уйгурского, русского и других языков.

Ключевые слова: адаптация, русские заимствования, слово, татары, Китай.

Вопрос о сущности адаптации заимствований в языке непосредственно связан с проблемой описания языка как деятельности, а не как продукта. Инновационные процессы в словарном составе языка идут непрерывно, поскольку они связаны с речевой деятельностью человека. Функционирование языка в процессе коммуникации — основа движения языка, его постоянного изменения. Представляется, что новообразование является отражением особенностей функционального стиля и тех, которые определяются состоянием социума и позволяют уловить общий социокультурный фон и своеобразный дух времени.

В данной статье мы хотим обратить внимание на инновационные процессы в языке татар, проживающих в современном Китае. В настоящее время в Синьцзян-Уйгурском автономном районе (СУАР) Китая, согласно данным китайской официальной статистики 2000 года, проживает 4873 татар (по данным татарских национальных организаций — более 5,5 тысяч), прежде всего в таких городах, как Кульжа, Урумчи и Чавучак. Татары в Китае постарались сохранить свою культурную среду, язык¹. Но все же в языке татар восточного зарубежья происходило обновление лексики и осуществлялось это следующими способами: татарский язык в восточном зарубежье пополнился заимствованиями из китайского языка — языка страны проживания; в татарский язык восточного зарубежья проникали западно-европейские и русские заимствования, отражающие научно-технические, технологические и др. прогрессивные новинки своего времени.

С учетом того, что появление лексических инноваций обусловлено экстралингвистическими факторами, и в результате анализа лексических инноваций, были выделены тематические группы неологизмов, обозначающих современные инновационные предметы и процессы в обществе, экономике и политике и представляющих собой инновационный фрагмент языковой картины мира как отражение сознания носителя татарского языка.

Исследование русско-европейских заимствований показало, что большее количество занимают имена существительные. Например, *ышкап* (*шкаф*), *чашка*, *пуюз* (*поезд*), *тарәктыр* (*трактор*), *автобус* (*автобус*)² и т. д.

В татарский язык восточного зарубежья проникали западно-европейские и русские заимствования: *телефон*, *телевизор*, *компьютер*, *радио*, *малина*, *варенье*, *батинка* (*ботинки*), *брюка* (*брюки*), *майка*, *кастум* (*костюм*), *шиблит*, *столба* (*столб*), *падарка* (*подарок*), *машина*, *автобус*, *вокзал*, *поезд*, *аэропорт*, *аэроплан*, *булка*, *кампит* (*конфета*), *консул* и т. д.

В языке татар, проживающих в КНР, выявлены лексические заимствования, которые не подвергались фонетическим изменениям: *машина*, *чашка*, *пар*, *вилка*, *сумка*, *папка*, *ваза*, *записка*, *журнал*, *кино*, *касса*, *роман*, *газ*, *фабрика* и другие. Интересно и то, что выявленные заимствования относятся в основном к социально-политической, экономической, военной и медицинской тематике.

В языке татарской diáспоры выявлены и фонетически измененные русско-европейские заимствования.

Большинство изменений в заимствованиях происходит в области субSTITУции гласных, так как в языке-источнике и языке-реципиенте существуют разные гласные фонемы:

- 1) гласный [а] передается в заимствованиях как татарский [а] или [ә]: *газета* — *гәзит*, *капуста* — *кәбестә*, *скрипка* — *скрипка*;
- 2) русский ударный гласный [о], в отличие от предыдущего звука, может заменяться несколькими татарскими гласными. В большинстве заимствований он переходит в татарский [ү]: *поезд* — *пуюз*, *лампочка* — *лампушка*, *паспорт* — *паспүрт*, *поднос* — *пәтмүс*, *тормоз* — *турмүс*, *футбол* — *пүтбул*, *термос* — *термүс*, *директор* — *директүр*, *магистр* — *магистр* и т. д.;
- 3) также можно встретить переход звука [о] на [э]: *помидор* — *пәмидур*, *конфета* — *кәнфит*, *кэнпит*, *солярка* — *соларке*, *офицер* — *әфисэр*, *конфета* — *кэнпит* и т. д.;
- 4) русский ударный звук [е] в положении между согласными в основном передается через [и]: *телефизор* — *тиливизор*, *салфетка* — *салфитка*, *билет* — *билит*, *касsetta* — *касита* и т. д.;
- 5) субSTITУция гласного звука [и] происходит следующим образом: татарский гласный переднего ряда [и] — очень краткий звук, близкий по своей артикуляции к соответствующему русскому звуку [и], и отличается от него лишь своей краткостью, поэтому в большинстве случаях этот звук произносится как в языке-источнике: *машина* — *машина*, *витамин* — *витамин*, *гитара* — *гитара* и т. д.;
- 6) гласный [ү] в языке татар, проживающих в Китае, замещается звуком [о]: *туфли* — *тофли*, *минус* — *минос* и т. д.;
- 7) система консонантизма русского языка мало чем отличается от татарского языка. Выявлено замещение [в] татарским [ф]: *автор* — *афтор* и другие. Так же можно встретить переход [в] на [п]: *автобус* — *аптобус*, *булавка* — *булапкы* и т. д.;
- 8) при освоении русизмов некоторые звонкие согласные в конце слова подвергаются оглушению: *велосипед* — *вилиспүт*, *юбка* — *юпка*, *завод* — *завот*, *суд* — *сүт*.

Как показало исследование, самыми активными и продуктивными являются те заимствования, которые относятся к именам существительным. Следует заметить, что почти во всех грамматиках и трудах по татарскому языкоznанию, где рассматривается тематико-семантическая классификация заимствований или описываются грамматические свойства русизмов, как примеры приводятся в большинстве случаях имена существительные.

Исследование русских заимствований показало, что часть такой лексики претерпела различные фонетические изменения, другая же, не изменяясь, сохранила русское написание и произношение. Поэтому эти слова подчиняются орфографическим и орфоэпическим нормам русского языка.

Подавляющее большинство русизмов можно лишь этимологически считать заимствованиями. Фактически они уже давно освоены татарским языком и не воспринимаются как иноязычные элементы. Уже в двуязычных словарях XIX века они приводятся наряду с татарской лексикой. На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что часть из них осела в татарском языке в результате устного общения татар с русскими, а другая часть могла проникнуть в процессе приобщения татар к русским письменным текстам.

Обогащение татарской лексики русско-европейскими заимствованиями речи татар, проживающих в Китае, было обусловлено переменами в общественно-политической, экономической и культурной жизни татарского народа. Исходя из семантики русско-европейской лексики, можно разделить собранный материал на тематические группы: 1) названия посуды и домашней утвари: *кукишн*, *паднус*, *тярлинкя*, *самавыръ* и т. д.; 2) предметы быта и домашнего обихода: *мунчала*, *понаръ*, *плитя* и т. д.; 3) орудия труда: *лум*, *шотка*, *ыстани* и т. д.; 4) единицы меры: *гер*, *биршук*, *пот* и т. д.; 5) названия строений: *матча*, *мич*, *жюшкә*, *застун* и т. д.; 6) названия растений, продуктов питания: *кябестя*, *крянъ*, *анис*, *грип*, *глас* и т. д.; 7) названия одежды и материала: *эшләпә*, *картус*, *материя*, *плис* и т. д.; 8) предметы сельского хозяйства: *сука'* (*плуг*), *камыт*, *буряня*, *буразна*, *салам* и т. д.; 9) учебные принадлежности: *карта*, *канкул*, *компас*, *линейка* и т. д.; 10) военная лексика: *друшка*, *пулын*, *штик*, *приступ* и т. д.; 11) названия профессий: *праписсор*, *дохтор* и т. д.; 12) лексика, относящаяся к финансовой сфере: *касса*, *сума*, *банка* и т. д.; 13) юридические термины: *штрау*, *суть*, *контрактъ* и т. д.; 14) названия полезных ископаемых: *магнит*, *избис*, *лабастыр ташы* и т. д.

Основная часть русских и европейских заимствований относится к области быта. Проникновение бытовой лексики русского языка осуществлялось в ходе повседневного общения татар с русскими. Для татарского языка большое значение имеет лексический материал, созданный в условиях развития иной культуры, иной «языковой стихии», он отражает особенности восприятия мира инонациональным окружением

и контакты татарского языка с этим окружением. Особая роль в обогащении лексического состава речи татар, проживающих в Китае, наряду с китайским и уйгурским языками принадлежала русскому языку.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Yusupova A. S., Denmukhametova I. N., Nabiullina G. A. et al. Features of the Language of Tatars Living in China // Middle-East Journal of Scientific Research. Vol. 17 (2). 2013. P. 168–172.

² Ахунзянов Э. М. Русские заимствования в татарском языке. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1968. С. 196.

Yusupova A. Sh.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

ADAPTATION OF RUSSIAN WORDS IN THE SPEECH OF TATARS LIVING IN CHINA

The article argues that functioning of the Russian borrowings in the speech of Tatar Diaspora in China has acquired a stable character and they are actively used nowadays. However, these borrowings are inconspicuous in number, and they are mostly used in everyday speech. Tatar language in China has always been open to borrowings, and in the speech of Tatars living in China there are a significant amount of words of foreign origin, borrowed from Chinese, Uighur, Russian, and other languages.

Keywords: adaptation; Russian; word; Tatars; China.

НАПРАВЛЕНИЕ 3

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

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

Абдуллин Искандер Рубинович

Казанская государственная консерватория, Россия

slovoslov@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ТВОРЧЕСКОЙ ЭВОЛЮЦИИ И СИНЕСТЕЗИИ В СТИХАХ К. БАЛЬМОНТА

Статья посвящена особенностям исследования синестетических метафор в процессе анализа и оценки творческого наследия К. Бальмонта в контексте поэтических поисков русских символистов.

Ключевые слова: синестезия, Бальмонт, русский символизм, Серебряный век.

Значение творческих экспериментов поэта К. Д. Бальмонта, а также его влияние на современную русскую поэзию оценивается неоднозначно. Хорошо известна критическая оценка И. М. Машбиц-Верова, где он, опираясь на определения В. Брюсова, приходит к выводу о постепенном угасании таланта знаменитого декадента (книга «Горящие здания» — вершинное достижение, «Будем как солнце» — «плоскогорье», «Только любовь» — «спуск вниз», «Литургия красоты» — «более крутой спуск», «Злые чары» — «почти обрыв», «Жар-птица» — «бесспорное падение»¹). Сегодня, конечно же, такая образная, но очевидно тенденциозная периодизация уже недостаточна. Н. А. Молчанова выделяет пять периодов в творчестве поэта: от пробы пера и подчеркнутого импрессионизма (середина 1880-х — 1898 год) через творческий расцвет (с конца 1890-х до первой половины 1900-х) к неизбежному кризису (1906—1909), постсимволизму (1912—1920) и эмигрантскому этапу (1920—1937), включающему в себя как «угасание таланта», так и «неожиданный последний взлет» Бальмонта².

Так или иначе, налицо необходимость взвешенной и разносторонней переоценки всего творчества поэта в контексте целостного ретроспективного взгляда на поэзию XX века. Действительно, общественная, а вслед за ней и научная оценка Бальмонта подобны маятнику. От обожания, почти обожествления поэта в эпоху тотального доминирования символизма в русской литературе через неизбежную аллергию на его стиль, связанную прежде всего с общей усталостью от символистской поэтики, появлением акмеистов и футуристов («благодарных» и «неблагодарных» детей символизма), к советской эпохе, когда эмигрант Бальмонт если и бывал упомянут в отечественной прессе, то, как правило, в уничижительном контексте. И дело не только в том, что «Бальмонта ненавидят за то, что поклонялись ему» (И. Эренбург), и не в превращении былого кумира в «живой анахронизм» (В. С. Яновский, А. Седых, И. В. Одоевцева), а в принципиальной невозможности найти и зафиксировать навсегда некую «формулу Бальмонта», объясняющую понятно и просто как при-

чины его фантастической популярности, так и относительно неожиданного «хода в тень».

Сегодня пришло время спокойного взгляда без пере- и недооценки масштаба самой личности поэта и того места, которое занимает «бальмонтизм» в Серебряном веке, без идеологической предвзятости критика и розовых очков апологета.

Неким приближением к пониманию личности Бальмонта может стать изучение его творческого феномена в синестетическом аспекте. Цветной слух, соощущение, особое видение мира не случайно возводились самими символистами, и Бальмонтом прежде всего, в ранг исключительного, Божественного дара, отличающего поэта-медиума от простых смертных.

Этот ракурс демонстрирует, в частности, интересную закономерность. Интенсивность использования синестетической или, иначе, «двухэтажной» метафоры (Б. М. Галеев) в поэзии Бальмонта напрямую коррелирует с плодотворностью того или иного этапа его творческого пути. К примеру, в сборнике «Под Северным небом» (1894), который, согласно Н. Молчановой, относится к первому периоду, межчувственных ассоциаций немного и они не особенно ярки: молодой поэт еще не видит в них концептуального художественного приема. «Незримыми, немыми голосами душа моя наполнилася вдруг»³, — это лишь косвенное утверждение того, что голос может быть зрымым. Также и «беззвучные смутные сны» (сборник «В безбрежности», 1895) — лишь намек на то, что у визуального образа может быть звуковое соответствие. Ситуация заметно меняется начиная со сборника «Горящие здания» (1899). «Забытых словозвучные узоры...» (стихотворение «Крик часового») и «...в зыбком полуслне те звуки с красками сливаются во мне» (стихотворение «Красный цвет») — это уже яркие, индивидуальные метафоры, а знаменитые «Аромат Солнца» и сонеты «К Бодлеру», «Путь правды» — авторская декларация «согласного хора», единой «симфонии благоуханий, звука и цвета». То есть в этот период перед нами уже не просто «певец мимолетностей», а поэт-концептуалист, осознанно включивший синестезию в свой поэтический инструментарий. Третий период характерен для Бальмонта болезненным поиском путей выхода из кризиса, охватившего символизм в то время, — через обращение к фольклору, языческому пласту культуры и, соответственно, национальным, более традиционным средствам выразительности. Примечательно, что поэт, акцентировавший раньше свою особость, исключительность прежде всего через сочетание несочетаемого, теперь стремится к простоте и понятности языка, словно отдаваясь его естественному течению. На смену новаторским декларациям приходит стремление к мелодичности, когда «хочется ласки, мягкости в краске» (стихотворение «Заря-заряница»). Именно здесь Бальмонт, по оценке В. Брюсова, достигает «почти обрыва», отку-

да и начинается «бесспорное паденье». Действительно, начиная со сборника «Жар-Птица» синестезия как окказионально-авторская метафора уступает место более привычным для читателя приемам, в данном случае метафорике языческого заговора. Иными словами, автор, сполна вкушив лавры скандалиста и властителя дум, не ищет более способа перенасытить экспрессией собственную поэзию. А значит, и парадоксальная, шокирующая синестетическая образность на фоне «экономии» художественных средств и переоценки творческих целей перестает играть прежнюю роль. Идея взаимопроникновения музыки и поэзии, как и прежде, декларируется поэтом, но уже в статьях⁴. Последний эмигрантский сборник Бальмонта «Светослужение» (1937) действительно стоит особняком в его творчестве. Поэт явно наполнен новой творческой силой: его строфы снова отточены, образы ярки. В интересующем нас аспекте, тем не менее, синестетического ренессанса не происходит: Бальмонт использует собственную новацию без прежнего желания удивить, ошараширить читателя. Перед нами уже зрелый художник, сознательно отказывающийся от блеска формальных приемов ради более глубокого проникновения в смысл изображаемого. Не случайно такие импрессионистские мазки, как «Заревое сонное звучанье, Звук, плывущий тихо за другим» (стихотворение «Задымленные дали»), скорее характерны для первого этапа в творчестве поэта — этапа становления и поиска.

Таким образом, перед нами вполне объективная закономерность. И она «работает» не только в творчестве символистов. Перспективным видится исследование литературной синестезии и в текстах русских поэтов XX века с ярко выраженным стремлением к поиску нетрадиционных форм самовыражения. Интересно в этом контексте сравнить интенсивность использования синестетических тропов поэтом с искусственно прерванной эволюцией (О. Мандельштам) и поэтом-современником, прошедшим эту эволюцию до конца (А. Ахматова). А значение К. Бальмонта как «явного синестета» умалять не стоит. Ведь «выявление генетических корней творчества Бальмонта имеет прямое отношение к проблеме истоков раннего русского модернизма, в котором переплелись, трансформировались и обновились традиции как отечественной, так и западноевропейской и американской литературы. Изучение же его творчества в *интермедиальных связях* с синхронно развивавшимися другими видами национального искусства — музыкой, живописью, театром — способствует воссозданию реальной картины художественной жизни эпохи, уникальной целостности Серебряного века»⁵.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Машбиц-Веров И. М. Русский символизм и путь Александра Блока. Куйбышев: Куйбышевское книжное изд.-во, 1969. 347 с.

² Молчанова Н. А. Поэзия К. Д. Бальмонта: проблемы творческой эволюции. Иваново, 2002. 365 с.

³ Здесь и далее цит. по: *Бальмонт К. Д. Собр. соч.: В 2 т. Можайск-Терра, 1994.*

⁴ *Бальмонт К. Д. Светозвук в Природе и Световая симфония Скрябина. М.: Российское музыкальное изд-во, 1917.*

⁵ *Будникова Л. И. Творчество К. Бальмонта в контексте русской синкретической культуры конца XIX — начала XX века: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. ЧГПУ. Челябинск, 2007. 39 с.*

Abdullin I. R.

Kazan State Conservatory, Russia

REVISITING THE QUESTION OF CREATIVE EVOLUTION AND SYNAESTHESIA IN K. BALMONT'S WORKS

The article is devoted to the peculiarities of synaesthetic metaphors in the process of analysing and evaluating the creative heritage of K. Balmont in the context of poetic search of Russian symbolists.

Keywords: synaesthesia; Balmont; Russian symbolism; Silver Age.

Алагуева Ольга Лазаревна

Средняя общеобразовательная школа № 49 г. Улан-Удэ, Россия

Allagueva.64@mail.ru

СМЫСЛОВАЯ ЦЕПОЧКА ЗАВИСИМОСТЕЙ КАК КЛЮЧ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ НА УРОКЕ

Для исследования текста необходимы ключи, например, смысловая цепочка зависимостей. Механизм исследования в виде смысловой цепочки универсален и поделен на три этапа: создание проблемной ситуации, выделение информации, работа по смысловой цепочке зависимостей: звук, слово, словосочетание, предложение, фраза, текст, произведение, литература, искусство, культура, духовность, общество, опыт. Это путь от звука до вы сот духовности.

Ключевые слова: ключи для исследования текста, смысловые цепочки зависимостей.

Литература как учебная дисциплина формирует духовный облик и нравственные ориентиры молодого поколения. Очень важно, что на уроках литературы происходит воспитание творческого читателя, способного, подойдя к книжной полке, выбрать именно ту книгу, которая может удовлетворить «жар души». Д. С. Лихачев писал: «XXI век будет веком гуманистической культуры, или его не будет вообще».

Л. С. Выготский считал, что «литература — такая же реальность, как и сама жизнь». Она оказывает на человека такое же влияние, как и окружающая действительность. Между тем художественный текст игнорирует действительность, не считаясь с набором тех предметов, которые известны читателю, и создает для себя свою реальность. Задача читателя/исследователя — понять эту реальность. Этому мы, учителя, и должны научить школьника.

Для исследования текста необходимо подобрать ключи, чтобы открыть тайну произведения. Эти ключи — смысловая цепочка зависимостей, использование которой можно показать на примере анализа рассказа А. П. Чехова «Толстый и тонкий».

А. П. Чехов — тонкий психолог, мастер подтекста. Его художественные открытия — отсутствие традиционного героя, выражавшего авторскую позицию; воссоздание окружающего мира, преломленного эмоциональным человеческим восприятием; передача душевного состояния персонажей через «случайные» реплики и жесты.

Читатель может ничего не заметить в рассказах Чехова: «...так все у писателя зыбко, летуче... Никакой ясности, четкости, материальной ощущимости»¹. Значит, следует изменить универсальные способы изучения. Нужно, чтобы ученик после такого изучения «Чехова принял, как он есть, в пантеон своей души» (А. А. Блок), ведь чеховская краткость подразумевает способность откликнуться на слово активной душевной работой, мобилизацией житейского, морального, культурного опыта.

А поскольку опыт невелик, то и при всем желании ученики не могут адекватно воспринять чеховский текст. Отсюда отдаление от «непонятного» писателя. (Над чем смеяться? В каком месте? Почему это смешно?)

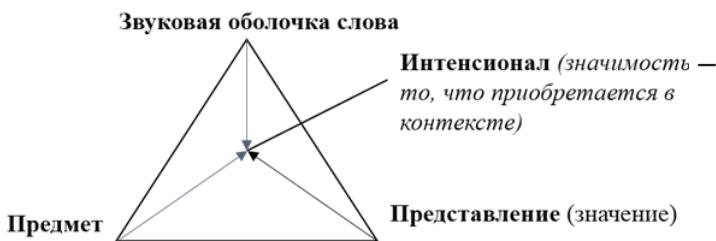
Изучение А. П. Чехова — особый процесс. Мы его разделим на 3 этапа:

I этап — создание проблемной ситуации. В 1902 году вышли сочинения Чехова в 10 томах. Перед тем, как сдать в печать, Чехов многое перечитывал, чтобы отобрать лучшее. Долго раздумывая по поводу рассказа «Толстый и тонкий», Чехов его включил в сборник, вскоре написал брату: «Хочу, чтобы меня поняли». Значит, рассказ «Толстый и тонкий» — один из путей к пониманию Чехова. Какой?

II этап — выделение информации: фактуальной — чтение; концептуальной — беседа (вопрос читателя — ответ писателя); подтекстовой — обращение к автору, ко всей системе общественных институтов, существовавших в его время.

III этап — выстраивание цепочки зависимостей: звук, слово, словосочетание, предложение, фраза, текст, произведение, литература, искусство, культура, духовность, общество, опыт. Мы совершаляем путь от звука до высот духовности.

Рассматриваем по схеме Л. С. Выготского звуковую оболочку имен: Толстый (Миша, Герострат), Тонкий (Порфирий, Эфиальт) (рис. 1).



В именах героев важно увидеть многослойность. «Что не выразить словами — звуком на душу навей» (А. А. Фет). Нейтральную информацию определяем по материалам книги М. Журавлева «Звук и смысл»²: Миша — мягкое /м/, податливое /ш/, но и грозное — Михаил /х/. В 1-й редакции Толстого звали Прохор Михалыч, но Чехов представляет Толстого детским именем. Порфирий — торжественное повтор /р/, царственное /ф/. Фактуальная информация: Герострат сжег храм Артемиды Эфесской (7 чудес света). А Эфиальт — нарицательное имя (предатель), помог персам. Раскрашиваем имена, видим, что Толстый приятнее Тонкого. Толстый светлый: желтый, зеленый, коричневый, а Тонкий — фиолетовый, серый.

В портретную характеристику включаются все органы чувств, состоящие из чувствительных нервных клеток. Текст анализируется через раздражители, затем информация из центральной нервной системы систематизируется.

Общее представление: видим «глаза, полные слез»; слышим «толстый воскликнул», «тонкий изумился»; ощущаем «троекратно облобы-

зались». Толстый: видим «губы, подернутые маслом, лоснились, как спелые вишни»; чувствуем «пахло хересом и флердоранжем». Тонкий: видим «навьючен узлами, коробками»; обоняем: «пахло ветчиной и кофейной гущей». Выводы: у героев разное социальное положение, но они этого не замечают и рады встрече. Но что-то произошло, ведь в начале «оба были приятно ошеломлены»; а в конце «все трое были приятно ошеломлены».

С помощью словосочетаний описываем героев, составляем карты описания: возраст, фигура, глаза, мимика, одежда. Возраст — «друг детства». Мимика Тонкого особо не описывается, но потом «побледнел, окаменел», «съежился, сгорбился, сузился», а Толстый говорил, «восторженно глядя на друга», а после «поморщился». На одежду внимание не обращается, но сын Тонкого: «застегнул все пуговки своего мундира» (мундир — верхняя часть военной и гражданской форменной одежды).

Первое представление, что Толстый высокомерен перед Тонким, меняется. Толстый не хвастает своим положением, а просто сообщает о достижениях, и такой реакции не ожидает. Сообщение Толстого поражает не только Тонкого-отца, но и сына, а это подсказка для школьника: чинопочтание из поколения в поколение.

Речь героев рассматриваем через характеристику предложений. Тонкий употребляет односоставные предложения, кроме тех, когда он рассказывает о портсигарах, а Толстый — двусоставные, кроме одного («две звезды имею»). Выводы ясны: Тонкий жалуется на житье, Толстый жизнью доволен, но скромничает перед другом.

Неожиданные выводы возникают после отслеживания обращений — фразового анализа диалога. Тонкий: «Миша! Друг детства!», «Милый мой», «ваše превосходительство», «Друг, можно сказать, детства» — резкое изменение тона с прибавлением -с (почитательное «сударь»). Толстый: «Голубчик мой!», «Милый мой!» — у него ничего не меняется, но потом «тайного советника стошило». У Тонкого сначала восклицательные предложения, много вопросительных, потом повествовательные, но фразы обрывочные (с многоточиями). Толстый интонации не меняет.

Проследим с целью определения текстовой природы предложения, начинающиеся так: Тонкий... и Толстый... «Толстый только что пообедал». «Тонкий же только что вышел из вагона». Лексический повтор уравнивает положение обоих — эффект неожиданности. «Тонкий вдруг побледнел, окаменел». «Толстый хотел было возразить». Предложения требуют продолжения, ведь объяснения Тонкого о семье связывают текст, рисуя завязку, кульминацию, развязку, так как произносятся в разной тональности (гордость за семью («лютеранка», «гимназист») — переход на приятельский тон («Нафания») — защита непонятно от чего («лютеранка, некоторым образом»)).

Художественность не требует исследования; по мнению Гёте, настоящий читатель тот, кто «судит, наслаждаясь текстом, и наслаждается, рассуждая». Какие ассоциации слов «тонкий» и «толстый» делают текст одухотворенным? Мы начинаем строить свое мнение о героях; согласно психологической схеме Льва Гумилева, в человеке все определяется сочетанием аттрактности и пассионарности (рис. 2):

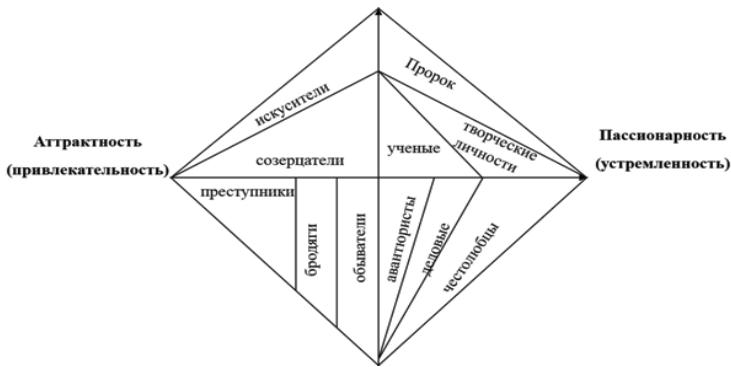


Рис. 2.

Герои аттрактности привлекательности не имеют, а мотивы действий (пассионарность — устремленность) сложно определить. Толстый — честолюбец, но он просто констатирует социальное положение, а кто Тонкий — большой вопрос. Они обыватели, только Толстый с уклоном в сторону созерцателей. Может, поэтому Чехов так беспощаден, ведь «его врагом всегда была пошлость».

А если безликий вокзал заменить названием конкретной станции? Исчезнет типизация (понятие «литература» в смысловой цепочке), ведь вневременное, внепространственное событие могло состояться где угодно. Действие происходит на вокзале (символ движения). Но герои никуда не едут, символика разворачивается, и речь идет о застойности, неколебимости состояния. Если же заменить «один толстый, другой тонкий» на синонимичное «один тонкий, другой толстый», то нарушается целостность повествования, общее представление дробится, исчезает целостная картина (один из признаков принадлежности к искусству).

Подтекстовая информация (культура и духовность) меняется: позиция автора — в дружескую встречу вмешивается социальное различие. Мы узнаем, что в журнальном варианте Тонкий узнавал, что он будет служить под началом Толстого. Чехов потом устранил мотив ведомственной подчиненности, что усилило сатирическую остроту, и в результате он превратился в произведение социального обобщения, высмеивающее чинопочитание, низкопоклонство, самоуничижение. Человек перестает ощущать себя человеком, другом, и от этой низости «тошнит» не только Толстого, но и читателей.

Человек должен уметь смотреть на мир глазами Человека: видеть прекрасное, беречь его, наслаждаться им. Акцентируя внимание на «кастарсисе», Л. С. Выготский в книге «Психология искусства» писал: «Эмоции искусства суть умные эмоции. Вместо того, чтобы проявиться в сжимании кулаков и дрожи, они разрешаются преимущественно в образах фантазии».

Использование смысловых цепочек зависимостей при анализе литературного произведения согласуется с задачами литературного образования в школе и строится на основе требований ФГОС, потому что итог работы — метапредметные результаты: выстраивание модели мировоззренческих взглядов, освоение произведения на основе стратегии смыслового чтения; вступление в диалог «автор — читатель».

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Зингерман Б. И. Театр Чехова и его мировое значение. М.: Наука, 1988. 384 с.

² Журавлев А. П. Звук и смысл: Книга для внекласс. чтения учащихся ст. классов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1991. 160 с.

Alagueva O. L.

School № 49, Ulan-Ude, Russia

THE SEMANTIC CHAIN OF DEPENDENCIES AS A CLUE FOR LESSON RESEARCH ORGANIZATION

The author argues that text research requires clues, such as a semantic chain of dependencies. Researching mechanism in the form of semantic chain is universal and is divided into three stages: creation of a problematic situation, separation of information, work with semantic chain of dependencies: sound — word — word collocation — sentence — phrase — work — literature — art — culture — spirituality — society — experiment; this is the road from sound to spirituality heights.

Keywords: clues for text research; semantic chain of dependencies.

Аминева Венера Рудалевна

*Казанский (Приволжский)
федеральный университет, Россия*

amineva1000@list.ru

ПОНЯТИЯ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИЭТНИЧНОЙ СРЕДЕ

Традиционные термины литературоведческой компартистики дополняются понятием «межлитературный диалог». Диалог литератур формирует новые модели их объединения и выявляет потенциал развития национальной идентичности. Новыми принципами и приемами ее постижения являются типы диалогических отношений с другой национальной литературой. Выявляется характер познавательной деятельности читателя-школьника, изучающего разные типы диалогических отношений между национальными литературами.

Ключевые слова: контактные связи, типологические схождения, диалог, национальная литература.

В настоящее время в филологической педагогике внимание ученых привлекает проблема диалога культур в контексте личностно ориентированных технологических стратегий современного образования¹. В ряде методических работ природа учебной деятельности рассматривается в ценностном русле концепции Школы диалога культур, выдвинутой и разработанной В. С. Библером. Одной из плодотворных социокультурных идей в сфере гуманитарного мышления признается идея взаимопонимания и общения, предметом которого является произведение искусства: предполагается, что современный читатель, приобщаясь к многообразным культурным ценностям разных времен и народов, зафиксированным в литературе, обретает свое неповторимое место на их границах, «в зоне контакта» с «чужими» познавательными, этическими и эстетическими смыслами².

В методической науке сложились добротные традиции целенаправленного изучения специфики преподавания русской литературы в нерусской языковой и культурно-исторической среде, разработаны принципы и приемы использования выделяемых в традиционной компартистике двух форм межлитературного процесса — контактных связей и типологических схождений³.

В условиях глобализирующегося мира и роста национального самосознания культурные связи между народами получают новые формы и новое содержание. Различия конфессий, идеологий, ценностных ориентаций в условиях демократического общества актуализируют проблемы межкультурного диалога. Особую актуальность данной проблеме придает билингвизм, определяющий социокультурную ситуацию

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-14-16010

во многих национальных республиках России. Владение двумя или несколькими языками, чтение художественных текстов, принадлежащих разным национальным литературам, в оригинале способствуют восприятию своей культуры в столкновении и единстве с культурами других народов. Возникающее в сознании читателя сопоставление «своего» и «чужого» может стать основой для построения новых образовательно-воспитательных парадигм.

Наряду с каузально детерминированными контактно-генетическими связями и типологическими схождениями существует другая сфера межлитературных взаимодействий, в которой происходит свободный обмен художественными ценностями. Его основу составляют диалогические отношения, принципиально открытые, незавершенные, аккумулирующие в себе содержательную энергию национального литературно-эстетического развития и духовные ценности народов⁴. Таким образом, традиционные термины литературоведческой компаративистики: «контактно-генетические связи» и «типологические схождения» могут быть дополнены понятием «межлитературный диалог», которое обогащает арсенал компаративистских приемов исследования⁵ и возможности их проекций в сферу методики преподавания литературы в школе.

Идея диалога культур и литератур М. Бахтина, экстраполированная на взаимоотношения и взаимодействие разных национальных литератур, дает возможность выстроить и проанализировать виды этого диалога в фокусе разнообразных модификаций категорий «своего» / «чужого». Состояние диалога в любой форме его существования может быть воссоздано в виде своего рода балансирования между «своим» и «чужим», противостояния, полемики, взаимопереводов, осознания сходства. Понятия «своего» и «чужого» дают возможность выделить промежуточно-общую, связующую сферу, которая возникает между двумя литературами и культурами, «территорию», где происходит их встреча. Осуществление диалога литератур как возможного и актуального развертывания смысловых отношений предполагает мир «третьего» — читателя, создающего то семантическое пространство, во времени и континуальности которого происходит встреча «своего» и «чужого». Становясь полем встречи двух (и более) ценностно-смысловых ориентаций, позиций, голосов, воспринимающее сознание читателя моделирует устанавливающиеся между ними разные типы диалогических отношений. При этом «чужое» либо трансформируется в «другое», «иное», «новое», наконец, в «свое», либо остается таким — тем, что не нужно и невозможно применять в своей практике.

В позиции читателя, ставшего субъектом межлитературных диалогов, в максимальной степени реализуется креативный, творческий потенциал эстетического восприятия. Читатель «выдвигает на первый план структурно-семантические комплексы и эстетические конструкции, в которых манифестируется уникальность и самобытность каждой национальной

литературы; актуализирует региональную специфику художественных текстов, то, что определяет их включенность в пространство „западной“ или „восточной“ культур; выявляет возможность универсализации воспринятых смыслов, открывает в них метатекстуальные и интертекстуальные интенции; осмысливает тексты, принадлежащие разным национальным литературам, с точки зрения их общности, как выражающие некую единую культурно-историческую программу⁶. Субъект межлитературных диалогов выступает в качестве конститтивного и конструктивного начала межлитературной коммуникации и обретает опыт глубинной со-причастности миру в его многообразии, динамике, сложности и уникальности. Таким образом, находясь между говорящими на разных языках, он соединяет разделенных и своим присутствием выводит их из потенциальности в актуальное изменяющееся историческое бытие. Происходит креативное самоопределение в ценностном поле других сознаний.

Каждая национальная литература тождественна себе, образует неповторимую целостность и конструирует свою идентичность как «чужую» другим. Различия «своего» и «чужого» существенны для постижения национальной идентичности вступающих в диалог национально-художественных систем, особенностей их функционирования в ценностном поле мировой культуры как уникальных духовно-практических образований. Именно различия между двумя литературами формируют словесно-концептуальное пространство диалога, инициируя направленные процессы смыслопорождения — центростремительные, выявляющие потенциал развития национальной идентичности, и центробежные, учитывающие многообразие художественно-эстетических традиций и образующие новые модели их объединения — «межлитературные синтезы». Их порождают новые смыслы, которые определяют феноменологию, семантическую структуру и функционирование универсалий словесно-художественного искусства.

Высказанные суждения могут быть продемонстрированы на материале сопоставительного анализа произведений русских писателей второй половины XIX века и татарских прозаиков первой трети XX века. Нами выявлено, что диалогические отношения русской и татарской литератур указанных периодов их развития раскрывают такие параметры их идентичности, как:

А. Преобладание нарративных структур в произведениях русских писателей и обусловленность художественной повествовательности татарской прозы первой трети XX века особенностями построения речевой структуры произведений, развертыванием тропов и фигур; равноправные и бездоминантные отношения между частью и целым, формой и содержанием в татарской прозе начала XX века и дуализм этих категорий, подчиненность отношений между ними родо-видовой семантической логике в русской литературе XIX века.

Б. Дизъюнктивный тип логико-смысловых отношений, подчиняющий себе тип конфликта и логику сюжетосложения, способы построения образа героя в русской литературе данного периода; и репрезентирующий иной тип логи-

ко-семантических отношений, а именно: отрицающий конъюнкцию — процесс распада былого общественного единства, отрыва человека от среды в татарской прозе первой трети XX века, что представлено татарскими писателями в пределах обширного смыслового репертуара: распадение первоначальной связи человека с обществом и природой; отчуждение от своего «я», разделение единого национального мира на отдельные социально-идеологические сферы; исключение человека из круга положительных культурных ценностей; осмысление положения женщины, угнетенной старым укладом жизни, как обреченность на инобытие, жизнь за порогом жизни и др.

В. Антропоцентрическая картина мира, складывающаяся в произведениях русских писателей XIX века, оказывается полемичной по отношению к представлению о зависимости человека от неких высших величественных сил, определяющих его поступки в прозе татарских писателей первой трети XX века, что находит выражение в мотивированной системе произведений, принадлежащих разным национальным литературам: разнокачественные и разномасштабные детерминанты, находящиеся в русском классическом романе в драматическом единстве, взаимосвязи, взаимодействии, в творчестве татарских авторов освобождены для самостоятельного существования и поставлены в подчинительные отношения.

Г. Концепция повествования и мотивированные ею «субъект-объектные» и «субъект-субъектные» отношения, которые устанавливаются между героям и автором в романах И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского, полемически соотносятся с иной концепцией повествования — отсутствием принципиальных границ между героем и автором, слитностью субъекта и объекта изображения в прозе Ф. Амирхана, Г. Ибрагимова и др.

Д. Используя сходные принципы и приемы психологического изображения, русские и татарские писатели решают различные художественно-эстетические задачи. Татарские авторы обращаются к аналитическим формам психологии с целью раскрыть противоречия во внутреннем мире человека, порожденные не столько двойственностью самой их природной сущности, как в романах Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского, сколько кризисным состоянием современной им действительности. Если в русской литературе внутренний монолог, рефлектированная внутренняя речь, поток сознания функционируют как индивидуальная концепция самоопределения и самораскрытия персонажа, то в татарской прозе перечисленные способы воспроизведения внутренней жизни героев являются средством выявления и индивидуального склада их души, формой обнаружения их типического содержания. Различные источники и внутреннюю природу имеют и синтетические методы, и приемы психологизма: в произведениях русских писателей второй половины XIX века они являются средством изображения иррациональной глубины душевной жизни человека, указывают на «невыразимое» в его внутреннем мире, в татарской прозе первой трети XX века универсально-синтетические формы психологизма устанавливают взаимосвязь между категориями «явного» и «скрытого»⁷.

Проведенное противопоставление русской и татарской литератур по соотношению субъективного и объективного, формы и содержания, принципам организации субъектной сферы соответствует ведущим, определяющим тенденциям в каждой из них. Следует признать, что в реальной художественной практике русской и татарской литератур существуют и пограничные явления, не укладывающиеся полностью в данное противопоставление. «Встреча» в читательском сознании двух литератур, в которых принципиально по-разному строятся отношения между формой и содержанием, частью и целым, внешними и внутренними границами художественного образа, вызывает проблематизацию присущих им устой-

тивных смысловых структур. Различие, уникальность двух национальных литературно-художественных систем — условие их взаимодополнительности, а также расширения и обогащения сферы художественных представлений реципиента. Так из противостояния рождаются преодолевающие его новые смыслы, толерантные по своему содержанию и функциям.

Таким образом, изучение разных типов диалогических отношений, возникающих между произведениями русской и другой национальной литературы, меняет характер познавательной деятельности учащихся. Смысл литературного произведения делает подлинной проблемой контекст иной национальной литературы. В герменевтической ситуации, создаваемой на подобном уроке, учебная деятельность направлена на осмысление рождающихся в межлитературных диалогах универсальных и уникальных смысловых структур. Нахождение этих смыслов помогает читателю-школьнику, сознание которого фиксирует многообразие художественных принципов и форм изображения мира и человека, адекватно интерпретировать получаемую эстетическую информацию.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Мухаметшина Р. Ф. Диалог русской и татарской культур в системе литературного образования: (На материале школ Республики Татарстан). Казань: Магариф, 2007. 200 с.

² Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: Учеб. пособие для студентов-филологов. М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. 394 с.

³ Ахметзянов М. Г. Изучение литературных взаимосвязей в татарской школе. Казань: Тат. кн. изд-во, 1979. 96 с.; Черкезова М. В. Русская литература в национальной школе: Принцип общности и национального своеобразия литературы народов СССР в процессе преподавания русской литературы. М.: Педагогика, 1981. 152 с.; Черкезова М. В. Литература и культура: Пособие для национальной школы. М.: ИНПО, 1999. 125 с.; Шейман Л. А. Искусство сопряжения художественных культур // Литература в школе. 1972. № 6. С. 22–29; др.

⁴ Аминева В. Р. Типы диалогических отношений между национальными литературами (на материале произведений русских писателей второй половины XIX в. и татарских прозаиков первой трети XX в.) / науч. ред. Д. Ф. Загидуллина. Казань: Казан. гос. ун-т, 2010. С. 19–20.

⁵ Там же. С. 77–88.

⁶ Там же. С. 426.

⁷ Там же.

Amineva V. R.

Kasan (Volga Region) Federal University, Russia

ON COMPARATIVE LITERATURE CONCEPTS IN RUSSIAN LITERATURE STUDY IN MULTIETHNIC ENVIRONMENT

The author enlarges terms of **comparative literature studies** by the concept of ‘interliterary dialogue’, which creates new models of literatures’ associations and reveals a potential for national identity development. The new principles and methods of national identity understanding are the types of dialogical relations with other national literature. The article reveals the nature of cognitive activity of the student reader, studying different types of dialogues of national literatures.

Keywords: contact communications; typological convergences; dialogue; national literature.

**Багге Мария Борисовна,
Орлова Ольга Васильевна,**

*Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования, Россия*

bagge@list.ru, orlovova@list.ru

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена проблемам преподавания литературы. Рассматривается один из аспектов преподавания литературы в школе — связь литературного произведения с историческим процессом, событием истории, его осмысление автором художественного произведения. Обуславливается необходимость исторического комментария на уроках литературы в силу несовпадения изучения того или иного исторического периода на уроках литературы и истории. Дан пример такого комментария на примере рассказа И. А. Бунина «Холодная осень».

Ключевые слова: исторический комментарий, понимание текста, изучение произведения.

Чтение является смыслом и основой преподавания литературы. Чтение не для развлечения, чтение для понимания; понимания авторской позиции ради возможного внутреннего диалога с автором.

И. А. Ильин в предисловии к книге «Поющее сердце. Книга тихих созерцаний» пишет о необходимости особой читательской работы, направленной на понимание писательской мысли, без которого не может быть «духовной встречи» читателя и писателя: «Каждый писатель тревожится о том, как его будут читать, поймут ли? Увидят ли то, что он хотел показать? Почувствуют ли то, что любило его сердце? И кто будет его читатель? От этого зависит так много... И прежде всего, состоится ли у него желанная, духовная встреча с теми далекими, но близкими, для которых он втайне писал свою книгу»¹.

«Воссоздать в себе созданное автором», — в этом видит задачу читателя И. А. Ильин².

Учить воссоздавать созданное автором — одна из задач урока литературы, решение которой невозможно и без решения другой задачи — понимания фактологической стороны художественного произведения.

Непонимание литературного произведения, не только его идеи, концепта, но и содержания, — одна из проблем современного школьника. Причин этому множество. Выделить какую-то одну как основную невозможно; среди них есть и причина, обусловленная незнанием фактов истории. Учащиеся путают две отечественные войны, называя «великой» Отечественную войну 1812 года, не знают исторических дат, не могут назвать имен людей, вошедших в историю. Таким образом, исторический комментарий становится необходимым при изучении многих, а может быть, даже всех произведений школьной программы.

Знание главных событий отечественной истории необходимо ученику, если мы хотим, чтобы он понял смысл литературного произведения, уже в 5 классе. Решение этой задачи становится тем более необходимым, если учить, что изучение литературных произведений, связанных с тем или иным историческим событием, не всегда совпадает со сроками его изучения на уроках истории. Некоторые примеры приведены в табл. 1.

Таблица 1. Литературное произведение и историческое событие

Класс	Литературное произведение	Историческое событие, историческая реальность, отраженные в произведении	Класс, в котором данная тема изучается на уроках истории
5–6-й классы	И. А. Крылов «Волк на пасарне»; М. Ю. Лермонтов «Бородино»	Отечественная война 1812 года	8-й класс
	А. С. Пушкин «Дубровский»; И. С. Тургенев «Муму»	Крепостное право	7–8-й классы
7–8-й классы	Древнерусская литература. «Поучение Владимира Мономаха», Житие Сергия Радонежского	Древнерусское государство. Княжеские усобицы. Борьба против ордынского ига. Начало объединения русских земель. Куликовская битва. Дмитрий Донской. Сергий Радонежский	6-й класс
	А. С. Пушкин «Капитанская дочка»	Крестьянская война под предводительством Емельяна Пугачева. Екатерина II	7-й класс
	И. А. Бунин «Лапти»	Жизнь деревни конца XIX века. Эмиграция русской интеллигенции в 20-е годы XX века	8-й класс 9-й класс
	А. Т. Твардовский «Василий Тёркин»	Великая Отечественная война 1941–1945 годов, Первая мировая война	9-й класс
9-й класс	М. В. Ломоносов «Одна на день восшествия на престол Елизаветы Петровны 1747 г.»; Г. Р. Державин «Фелица»	Царствование Елизаветы Петровны. Просвещенный абсолютизм Екатерины II	7-й класс
	А. С. Пушкин «Евгений Онегин»; М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени»; Н. В. Гоголь «Мертвые души»	Россия в начале XIX века. Влияние личности Наполеона на дворянскую молодежь России. Присоединение Кавказа. Кавказская война. Зарождение капиталистических отношений. Новые явления в промышленности, сельском хозяйстве, торговле	8-й класс

В 10–11-х классах обращения к истории требует изучение творчества И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, Н. С. Лескова. С уверенностью можно сказать, что без знания исторических фактов останется непонятым до конца почти каждое произведение, изучаемое в 11 классе.

Далеко не всегда программа по истории позволяет применить полученные учеником исторические знания к уроку литературы из-за несовпадения изучения того или иного исторического периода на уроках литературы и истории.

И тем не менее два школьных предмета так или иначе должны дополнять друг друга, учителю литературы необходимо обращаться к истории так же, как учителю истории знать отражение исторического события и его оценку автором в том или ином художественном произведении.

Указание на исторические события, которые могли быть осмыслены в том или ином художественном произведении, должно быть сделано перед изучением программы. Эпоха должна получить некоторый целостный образ в сознании учащихся.

Поясним на примере. Составление хронологической таблицы — довольно распространенный вид работы на уроках литературы в старших классах. Обычно в нее заносятся сведения о жизни и творчестве писателя — важнейшие события и даты. Работа с хронологической таблицей жизни России в XIX и XX веках поможет настроить учащихся на изучение курса литературы, выстроить в их представлении картину целого века, дать возможность предположить, какие исторические события могут получить осмысление в литературе изучаемого периода. Однако эта таблица может выглядеть следующим образом (табл. 2):

Таблица 2. Отражение исторических событий в произведениях литературы XIX века

Дата	Историческое событие	Произведения, в которых отражено событие
1812	Отечественная война 1812 года	Л. Н. Толстой «Война и мир»
1825	Тайные общества в России. Восстание декабристов	Л. Н. Толстой «Война и мир»
1861	Крестьянская реформа 1861 года	Н. А. Некрасов «Кому на Руси жить хорошо», И. С. Тургенев «Отцы и дети»
1865–1881	Общественные движения в России. Терроризм 1866 год — покушение Д. Каракозова на императора Александра II	Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание»
1890–1910	Социальная структура Российской империи	А. П. Чехов «Вишневый сад»

Россия в 1803–1910 годах

Учащиеся получают задание выделить основные исторические события этого периода, назвать их и подготовить рассказ с краткой характеристикой исторического события. (1803 год — год рождения Ф. И. Тютчева, он «самый старший» из авторов, чье творчество изучается в 10-м классе; 1910 год — год смерти Л. Н. Толстого, он умирает последним из списка писателей из программы по литературе 10-го класса.)

Однако общей характеристики исторического периода оказывается недостаточно для понимания отношения автора того или иного произведения к историческому событию, отраженному в нем.

В 11-м классе читается небольшой рассказ И. А. Бунина «Холодная осень». При первоначальном чтении он воспринимается как рассказ о женщине, оставшейся совершенно одинокой, потому что в ее судьбу вмешались исторические события, лишившие ее всех близких и родных людей. На фронте Первой мировой войны погибает ее жених, в эти же годы умирают родители, революция отнимает дом, гражданская война — мужа и людей, заменивших ей близких, — племянника мужа и его молоденскую жену. Подводя итог своей жизни, героиня приходит к выводу, что единственное, что было в ее жизни, — это тот холодный вечер, когда еще был жив жених и были надежды на его возвращение, будущее семейное счастье. В горькое утешение ей дается вера в то, что где-то там, за непостижимой чертой смерти, жених ждет ее с той же любовью и молодостью, как в тот далекий осенний вечер.

В начале изучения обратим внимание учащихся на то, что рассказ — эпическое произведение малой формы. В рассказе дается изображение какого-либо эпизода из жизни героя. Это может быть эпизод, характерный для изображаемого отрезка времени, или какое-либо общезначимое событие, это может быть эпизод, значимый для жизни только героя. Для рассказа характерно небольшое количество действующих лиц, кратковременность изображаемых событий, небольшой объем.

Однако отбор фактов может быть настолько общественно значимым, что рассказ поднимается до широких обобщений, охватывающих весь строй общественной, нравственной, политической жизни того времени, которое изображено в рассказе, и благодаря этому произведение является своеобразной «свернутой» эпопеей, что и наблюдается в рассказе И. А. Бунина «Холодная осень».

Вот ряд фактов, обозначающих ход истории, повлиявших на частную жизнь героини и ее близких (факты обозначены в виде цитат из рассказа И. А. Бунина).

«В июле *того* года он гостил у нас в имении», «15 июля убили в Сараеве Фердинанда», «19 июля Германия объявила России войну», «в сентябре приехал проститься перед объездом на фронт», «убили через месяц в Галиции», «весной 18-го года я жила в подвале у торговки, тоже

занималась торговлей», «в апреле 1918 года уехала в Екатеринодар», «зимой 20-го года отплыли с несметной толпой беженцев из Новороссийска в Турцию», «уплыли через некоторое время в Крым к Брангелю», «где только не скиталась я...». Неслучайна и дата написания рассказа: 3 мая 1944 года.

Исторический комментарий к обозначенным в рассказе историческим событиям и датам должен глубже обозначить трагедию героини, за которой встает трагедия всей России и даже Европы. Недаром И. А. Бунин как начало всемирной катастрофы воспринял известие о начале войны. Тема войны с самого начала для него была связана с темой революции: «Война России за Сербию, а затем революция в России... Конец всей нашей прежней жизни»³.

Через призму истории необходимо всмотреться в изображаемое И. А. Буниным, и это можно сделать, задав ряд вопросов, начинающихся словами «Почему автор...?»

- Почему автор назвал рассказ «Холодная осень»?
- Почему автор не дал имен своим героям? (Но при этом широко обозначил родственные связи: в рассказе действуют мать, отец, сын, дочь, жених, невеста, муж, жена, племянник, упоминаются бабушки, дедушки («времена наших бабушек и дедушек»), дед матери геройни и ее отец).
- Почему того, кого вспоминает героиня рассказа, автор называет местоимением (он)? Почему однажды автор нарушает это правило и называет героя словом «сын»: «мама встала и перекрестила своего будущего сына»?
- Почему в рассказе автор, не дав собственных имен героям, называет исторических лиц (Фердинанд, Брангель) и косвенно указывает на имя отца — Петра (в Петров день были именинны отца)? и т. д.

Таких вопросов может быть множество, всё зависит от наблюдательности читателя.

И вот тогда, когда читатель внимательно всматривается в текст, видит в нем особенности изображения и начинает осознавать, что эти особенности неслучайны, что в них кроется тайна смысла, тогда замысел постепенно начинает проявляться, осознаваться читателем, складываться в единое целое.

На основании ответов на поставленные самим же читателем вопросы можно прийти к выводу, что Бунин осмысливает катастрофу Первой мировой войны, понимая это событие как начало конца, конца человеческой истории. На это указывает название — «Холодная осень». В контексте названия стоит обратить внимание на чтение героем стихотворения Фета «Какая холодная осень...» и повтор слова «пожар» из последней строчки строфы, читаемой героем, в реплике героини. «Какой пожар? — Восход луны, конечно», а для читателя (написанный в 1944 году, рассказ обращен к читателю, уже знающему и о Первой, и о Второй мировых войнах) очевидным станет и другой смысл: «Пожар войны»...

К каким историческим итогам вел этот пожар? Бунин утверждает следующее: к гибели человеческого рода. Обратим внимание на то, что автор,

не дав имен своим героям и широко обозначив родственные связи, в рамках крайне сжатого повествования (в рассказе неполных четыре страницы) смог показать историю и судьбу целого рода, общие для многих семейств. Еще одна значимая деталь, позволяющая именно так трактовать содержание рассказа Бунина: прощаясь на ночь накануне отъезда героя, мать «перекрестила своего будущего сына», — именно так Бунин единожды нарушает в рассказе принцип именования героя (на всем протяжении рассказа герой обозначен местоимением *он*, что абсолютно оправдано: героине не нужно его имя, образ жениха живет в ее памяти). Для понимания мысли писателя необходимо обратить внимание и на кульминацию рассказа: «Убили его — какое странное слово! — через месяц...» Бунин вводной конструкцией «какое странное слово» приковывает внимание читателя к слову «убили». Так кого же убили? — Будущего сына, и на шее его был тот «роковой мешочек», с которым вернулись с бывших войн дед и прадед невесты. Будущего сына — значит, и будущих внуков, правнуков, и всю будущность этого рода.

Рассказ — эпическое произведение малой формы. Обычно в рассказе воссоздается событие, важное для одного-единственного человека (как для героини рассказа). Однако Бунин «свернул» до размера рассказа повествование о событии эпопейного значения, все пронизанное историей. Исторический комментарий дает возможность сделать обратное: «развернуть» событие, увидеть в маленьком по объему рассказе эпическое повествование.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ильин И. А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний. М.: Даръ, 2013. С. 5.

² Там же.

³ Бунин И. А. Бунина В. Н. Устами Буниных. Дневники: В 2 т. / сост. М. Грин. М., 2004. Т. 1. С. 116.

Bagge M. B., Orlova O. V.

St.Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Russia

HISTORICAL COMMENTS AT CLASS OF LITERATURE

The article is devoted to the problems of literature teaching and discusses the ties of literary works with historical process and events, their interpretations by the authors, and proves the necessity of historical comments when it comes to discrepancy between the historical period under study and modernity. I. A. Bunin's short story «Cold Autumn» serves as an example.

Keywords: historical comments; text comprehension; study of literary works.

Балашова Ирина Александровна

Южный федеральный университет, Россия

birin5@mail.ru

ХАРАКТЕРНОЕ, ТИПИЧЕСКОЕ И ЭМБЛЕМАТИЧНОЕ В ОБРАЗЕ ГЛАВНОЙ ГЕРОИНЬ ПОВЕСТИ А. С. ПУШКИНА «ПИКОВАЯ ДАМА»

В статье характерные и типичные свойства главной героини повести Пушкина «Пиковая дама» соотнесены с эмблематичностью ее образа. Детали облика, делающие графицию эмблемой века (розы в волосах и на чепце, мушки, орлиный нос), сравнимы с эмблемой дамы пик, держащей розу, и с трансформационными картами пушкинского времени. Только эмблемы карт важны для Германа. Это предопределило его ошибку во время игры, и «дама пик» реализовала свою воинственность, наказав героя.

Ключевые слова: прототип, портрет, роза, трансформационные карты, эмблема.

Изучение характерности и типологии героини повести Пушкина «Пиковая дама» сопровождалось осмыслиением ее прототипов¹. Сам автор писал об узнаваемости графини. Пушкин отметил: «При дворе нашли сходство между старой графиней и кн. Натальей Петровной и, кажется, не сердятся...»² На замечание о том, что графиня более похожа на Наталью Кирилловну Загряжскую, П. В. Нащокин услышал от него: «Мне легче было изобразить Загряжскую, чем Голицыну, у которой характер и привычки были сложнее»³.

В облике и характере героини пушкинской повести узнаваемы реалии биографии и свойства Натальи Петровны Голицыной. Это и проживание ее в Париже, и участие в жизни французского двора, и разделение увлечения его представителей карточной игрой, бывшей проявлением социального кризиса. Слава красавицы, наименование *la Vénus moscovite* в рассказе о графине также прямо указывают на Голицыну (хотя второе относилось к старшей дочери княгини). Но и ее крутой нрав, самостоятельность в управлении имением мужа повлияли на рассказ о бабушке Томского. Наталья Петровна Голицына отличалась свободой выражения мнений, в ее снисходительности были заинтересованы многие, а царские особы считали своей обязанностью посетить ее в день именин⁴.

Отповеди Лизе, реплики внуку представляют героиню повести женшиной, не терпящей возражений. Графиня живет в роскошном особняке, она завсегдатай балов, и она же критик современной русской литературы, факт существования которой подвергает сомнению. Она словно бы не уезжала из Парижа, и свойственная XVIII веку галломания делает ее образцом великосветского поведения. Более чем почтенный возраст мешает ей быть на прежней высоте представительности, но символы социального положения, в которых читаются черты стиля французского двора, героиня повести сохранила. Биография Голицыной дала писателю богатейший материал.

Автор повести «Пиковая дама» в самой сохранности его героиней привычек и атрибутов прошлого обнаружил и особый потенциал устойчивости образного мира, уравновешивающий многочисленные метаморфозы произведения⁵, и, в том числе, фантастическое превращение Анны Федотовны в карту. Такая ее трансформация поддержана реалиями, обеспечивающими закрепление в ее образе эмблематического содержания.

Уже в названии повести Пушкин использовал эмблему, каковой предстает карта французской колоды. Эмблема имеет и аллегорическое, и символическое содержание, она соотносима с рисунком или пластикой и указывает на идею, содержание ее иносказания закреплено и ясно⁶. Во французской колоде пиковая дама — своеобразный оксюморон, поскольку «le pique» переводится как «пика», «копье». Масти карт называли в этой колоде рыцарские достоинства. Примером наделения карточных эмблем конкретным значением стала колода «Мир 18 июня 1815 года», где сердце означало Россию, листья — Англию, бубенцы — Австрию, желуди — Пруссию. Современникам Пушкина были известны и немецкие карты XVIII века с фигурами разносчиков и людей разных социальных слоев.

Обратимся вновь к прототипу образа героини повести Пушкина. В иконографии Голицыной имеется портрет, объясняющий впечатление, которое она производила в молодости на высшее общество Франции и Англии. На портрете 1767 года кисти неизвестного художника изображена молодая дама, и улыбка преображает ее, что очевидно при сравнении ее облика с портретом Голицыной, выполненным А. Рослиным в 1777 году. Более ранний портрет сообщает, что в живом общении княгиня могла очаровывать. На портрете 1767 года в ее волосах — повязка с многолепестковым, светлым, пышным цветком. Внимание писателя к находящемуся в спальне старой графини портрету молодой дамы «с зачесанными висками и с розою в пудреных волосах» позволяет предположить, что впечатления автора повести могли быть связаны и с портретом Голицыной. Пушкин называет «*m-me Lebrun*» автором портретов, «*писанных в Париже*». М. Виже-Лебрен создала портрет Екатерины Апраксиной, дочери княгини, но на нем дама в тюрбане. Упоминание писателем розы в волосах могло быть связано и с другими известными ему живописными произведениями. Таков, например, выполненный Стефано Торелли (1712–1784) портрет графини А. А. Чернышевой, и в ее волосах, зачесанных кверху, светлая роза (картина экспонируется в Эрмитаже). Цветы в прическах и на одежде дам в XVIII и начале XIX века выполняли роль эмблем: эти атрибуты богини Флоры означали, как и изображенные красавицы, плодородие.

Реалии жизни Голицыной были использованы Пушкиным в значительном объеме при создании им образа Анны Федотовны. Что касается Натальи Кирилловны Загряжской, то она была горбата, не имела детей,

и у нее не было той полноты мироощущения, следы которого так отчетливы в поведении постаревшей Анны Федотовны. Однако факты жизни престарелой свойственницы тоже в поле зрения писателя⁷. Согласие с мнением П. В. Нащокина сообщает о том, что автор повести не преследовал цели создать многоплановый характер графини. Отбор выразительных деталей и объединение впечатлений, связанных с биографиями двух дам, не предполагал создания именно такого типа. Автор свободно совмещает характерное и типическое, своеобразное прототипам образа графини Анны Федотовны, не называемой по фамилии потому, что, подобно персонажу комедии А. С. Грибоедова, «княгине Марье Алексеевне», она хорошо известна героям повести, людям светского общества. При создании образа графини Пушкин, следуя эстетике барокко, дополнил названные свойства образа эмблематичными. В его сюжете все более явная эмблематика придает новую содержательность как индивидуализирующим, так и типологическим свойствам героини.

Основная эмблема повести — карта французской колоды. В ней дама пик нередко держит цветок, иногда розу. Роза в руках дамы пик, в обозначении масти которой для владеющего французским языком заключено значение угрозы, — это контраст, как контрастно и само сочетание образа дамы и исходящей от наименования ее масти воинственности. Это впечатление поддержано эпиграфом повести из «Новейшей гадательной книги»: «Пиковая дама означает тайную недоброжелательность»⁸.

Подсказываемая деталями и укрупняемая контрастами эмблематичность облика и образа графини содержит два аспекта, и они контрастны друг другу. Первый, в котором она предстает именно дамой, — это открытость героини любви, о чем сообщают ее мушки, являющиеся поводом для условного диалога на балу, о том же — ожидание ею нового свидания, о котором она думает в первую минуту, увидев Германа⁹, но и — жениха полунощного, о котором вспоминает над ее гробом молодой архиерей. Второй аспект — «пиковые» свойства, которые делают ее, проявляющую свою женскую природу, эмблемой, коей является роза, одновременно способной к недоброей шутке и наказанию героя.

В ряду соотнесений украшений молодой и старой графини, ее розы в волосах и роз на чепце с той розой, которую держит в руках дама пик французской колоды, эмблематичным оказывается и то обстоятельство, что графиня прищуривается и усмехается, пугая Германа и лишая его надежды на выигрыш. Такое проявление свойств дамы пик было представлено в трансформационных картах, придуманных в конце XVIII века английской графиней Дженнисон-Вельворт. Ее карты были очень популярны, рисовались и печатались в большом количестве. Их называли трансформационными, поскольку знак масти становился в них частью рисунка и превращался в лицо человека, в деталь одежды, в предмет интерьера. В составе богатой коллекции А. Перельмана имеются сувениры-

ные трансформационные карты колоды «Карточная шутка». Они были изданы в Мюнхене в 1851–1852 гг. по рисункам И. К. Беега (наброски В. Тегга) и экспонируются в музее игральных карт.

Эти карты дают представление о содержании эмблем, предложенных английской графиней. Дама пик здесь — молодая улыбающаяся женщина, она отдыхает в мягком кресле, одета она нестрого, но тщательно причесана, на ее шее и руках украшения. Рядом массивный канделябр с горящими боковыми свечами, а вместо средней — знак масти. В связи с таким сюжетом характерен рассказ о доме, осветившемся после приезда хозяйки, и повторы: «...графиня, чуть живая, вошла и опустилась в вольтеровы кресла»; «...она села у окна в вольтеровы кресла и отослала горничных»¹⁰. В мюнхенской колоде, скорее всего, вторящей сюжетам карт их автора, знаки масти соотнесены с фигурами в цифровых картах и выразительны в фигурах, означающих туза. Так, туз трефовый — это сидящая на стуле с высокой спинкой пожилая дама в чепце, меховой короткой шубке, ее руки спрятаны в муфту. Шубка и муфта и составляют знак «трефы». В связи с этими реалиями метаморфоза пушкинской героини, превратившейся в усмехнувшуюся пиковую даму, оказывается соотносимой с рисунками трансформационных карт колоды «Карточная шутка».

Пушкину могла быть известна и колода карт игральных, трансформационных, карикатурных, напечатанных в Париже в 1819 году. Отметим, что на картине в спальне графиня показана с орлиным или римским носом; таким гордились римские воины, отличавшиеся храбростью и решительностью. У обеих прототипов героини не было носа с горбинкой. А в колоде 1819 года дама пик — горбоносая старуха в чепце. Она наклонилась над принимающей ванну молодой женщиной и кричит ей со злобным выражением лица, что той следует вспоминать заповеди христианства — ежедневно. В руке старухи открытая книга, содержащая эту надпись. Карта так и озаглавлена: «Quotidienne», то есть «Ежедневно». Этот сюжет имеет аналогию в повести, в которой графиня отчитывает Лизу за ее шляпку и капот. Вместе с тем восьмидесятилетняя графиня Анна Федотовна в повести «Пиковая дама» — эмблема целого века, его обычаев, его жизни. По мере развития сюжета произведения эмблематичность образа соотносится с его метаморфизмом. В повести эмблема «дама пик» превращается в усмехнувшуюся с карты графиню, которая для Германа — не характер, не тип. Он вступает в диалог с ней и взывает к ее чувствам «супруги, любовницы, матери», но не эти свойства в его глазах главное достояние графини. Единственное, что интересует героя, — тайное знание старой дамы, с ним он связывает свое будущее обогащение.

Для Германа реалии художественного мира, в котором графиня показана играющей в карты с французской королевой, в общении с Сен-Жерменом, становятся метаморфичными, и бабушка Томского для него

не эмблема века, сословия, обычаев. После рассказа Томского сначала элементы мира, а потом и встречаемые люди кажутся герою картами, и это тройка, семерка, туз. Графиня же в момент ее ухода из жизни и в день погребения еще не стала в восприятии Германа тем, что напоминает ему карту. Но замолчав, сохраняя молчание и умолкнув навсегда, она не отпускает героя. Он еще раз взглядывает на нее, мертвую, когда уходит из комнаты Лизы, и вспоминает о прошлых любовных победах покойной, покидая ее дом. Герман видит ее в гробу, из которого она на него насмешливо взглянула, «прищуривая одним глазом», и представляет ее видением, которое сообщает ему то, что он уже знает: в его сознании три карты определились прежде его замысла выведать тайну графини. Сомневаясь в верности анекдота Томского, он говорит себе: «...расчет, умеренность и трудолюбие, вот что устроит, усемерит мой капитал...»¹¹

В перипетиях сюжета, когда родственники графини не плачут, потому что она слишком была стара, но рыдает ее ровесница барская барыня, а о Германе родился слух, что он ее побочный сын, — в этих мотивах графиня вновь и характер, и тип. Но она и эмблема со свойствами дамы пик. Масть эта сулит недобродетель, дама, держащая в руках розу, воинственна.

И графиня предстает наконец перед Германом пиковой дамой: нечаянно открытая другая карта видится герою старой владелицей обогатившего и сохранившего ее честь секрета. Поименованная в названии и эпиграфе карта оказывается не в колоде и в статье гадательной книги, но в руке играющего Германа. Старая графиня превратилась в усмехнувшуюся с карты пиковую даму: «Герман вздрогнул: в самом деле, вместо туза у него стояла пиковая дама. <...> В эту минуту ему показалось, что пиковая дама прищурилась и усмехнулась». «Старуха!», — закричал в ужасе герой, реализуя метаморфозу и давая эмблематичное определение героине повести¹². Постепенно, как это свойственно метаморфозе, героиня обретает свойства эмблемы и наконец обнаруживает их, проявляя свою недоброжелательность.

Итак, создавая образ, наделенный характерностью и типичностью, имеющий по меньшей мере двух прототипов, истории жизни которых известны писателю и использованы им, Пушкин одновременно привлекает богатую эмблематику, присущую изображениям персон социальной жизни на картах, создававшихся в XVIII веке, а также на картах трансформационных шуточных колод. Именно в своем качестве эмблемы, которое распространяется и на личные особенности, ушедшая из жизни Анна Федотовна остается в сюжете его активной участницей как графиня-бабушка-карта-старуха. Без каких-либо нередко присущих фантастическому повествованию сюжетных сломов она предстает в облике пиковой дамы. И руководствуясь эмблематическим значением своей масти, она шутливой подменой собою туза, легко осуществимой при игре и неожиданной

для Германа, наказывает того, кто растерял человеческие свойства в погоне за богатством, воплощенным для него в тайне трех карт.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Архангельский А. Н. Герои Пушкина: Очерки литературных характеристик. М.: Высшая школа, 1999. 286 с.; Белоусов Р. Загадки графини *** // Смена. 1965. № 22. С. 30; Виленчик Б. Я. Историческое прошлое в «Пиковой даме» // Временник пушкинской комиссии — 1981. Л.: Наука. 1985. С. 176–178.

² Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10 т. 4-е изд. Т. 8. Л.: Наука, 1978. С. 33.

³ А. С. Пушкин в воспоминаниях современников: В 2 т. Т. 2. М.: Худож. лит., 1985. С. 234.

⁴ Дневник Пушкина. 1833–1835 / под ред. и с объяснит. примеч. Б. Л. Модзалевского и со статьею П. Е. Щеголева. М.; Пгр.: Гос. изд-во, 1923. С. 131–133.

⁵ Балашова И. А. «Пиковая дама» А. С. Пушкина: поэтика метаморфозы // Пушкинские чтения-2016. Художественная стратегия классической и новой литературы: жанр, автор, текст. Матер. XXI международной научной конференции / под общей ред. проф. В. Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. С. 15–23.

⁶ Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Советская энциклопедия, 1978.

⁷ Дневник Пушкина. 1833–1835. С. 58–59.

⁸ Пушкин А. С. Указ. соч. Т. 6. Л.: Наука, 1978. С. 210.

⁹ О написании имени с одним «н» см.: Балашова И. А. Как звали героя А. С. Пушкина «Пиковая дама»? // Русская речь. 2005. № 1. С. 15–17.

¹⁰ Пушкин А. С. Указ. соч. Т. 6. С. 224; 225.

¹¹ Там же. С. 219. См. об этом: Davydov S. Реальное и фантастическое в «Пиковой даме» // Revue des études slaves. 1987. Т. 59. Fasc. 1–2. Р. 263–267.

¹² Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. 6. С. 237.

Balashova I. A.

Southern Federal University, Russia

CHARACTERISTIC, TYPICAL AND EMBLEMATIC IN THE IMAGE OF PUSHKIN'S "QUEEN OF SPADES" PROTAGONIST

The author is trying to correlate the characteristic and typical properties of Pushkin's «Queen of Spades» protagonist with the emblematical features of her image. External details, making the Countess the emblem of her century, like roses in her hair and cap, beauty spots, and aquiline nose, are comparable with the emblem of the Queen of Spades card holding a rose, and with transformation playing cards of Pushkin's time. Only the emblems are important for Hermann, and it had predetermined his mistake during the game. The Queen of Spades has implemented her militancy, punishing the hero.

Keywords: prototype; portrait rose; transformation cards; emblem.

Балдина Елена Викторовна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

baldinalena@mail.ru

О ПОЭТИКЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Н. В. ГОГОЛЯ НА УРОКАХ РКИ

В статье рассматриваются некоторые особенности работы над произведениями Н. В. Гоголя в иностранной аудитории. Обращение к наиболее важным аспектам поэтики гоголевских текстов может помочь учащимся-инофонам в осмыслении специфики художественного мышления писателя.

Ключевые слова: поэтика, художественное мышление писателя.

В изучении русской литературы XIX века не только для иностранной аудитории, но и для носителей языка, пожалуй, самой существенной трудностью является осмысление изображенных в произведениях реалий русской жизни на значительной временной дистанции. Иначе говоря, читатель XXI века сквозь пластины устаревшей лексики и пространные описания быта двухсотлетней давности не всегда может увидеть в картинах прошлого то, что носит вневременной характер и не перестает быть актуальным и сейчас. В этом отношении произведения Н. В. Гоголя особенно сложны для учащихся.

Даже учитывая то, что на уроках РКИ учащиеся знакомятся обычно с адаптированными вариантами текстов комедии «Ревизор», поэмы «Мертвые души» и повести «Шинель», входящих в учебные программы, чтение названных произведений бывает, как правило, фрагментарным. В связи с этим неизменно имеет место проблема выбора наиболее рациональных способов работы над гоголевскими художественными текстами с целью формирования у учащихся насколько возможно целостного представления об изучаемых произведениях.

Одним из продуктивных путей решения названной проблемы представляется изучение на уроках РКИ особенностей гоголевской поэтики, в которой каждый элемент формы несет важную смысловую нагрузку. При этом во внешне смешном, абсурдном или трагичном изображении русской жизни определяющее значение имеет нравственно-дидактический подтекст, о чем неоднократно напоминал сам писатель, создавая художественные «автокомментарии» к своим произведениям («Театральный разъезд после представления новой комедии», «Развязка „Ревизора“», «Четыре письма к разным лицам по поводу „Мертвых душ“» (глава XVIII в книге «Выбранные места из переписки с друзьями») и др.).

Хотелось бы выделить несколько смысловых векторов, важных для понимания специфики художественного мышления Гоголя. Прежде всего стоит обратить особое внимание на то, что главной отличительной чертой гоголевского творчества является основанное на христианском миропо-

нимании напоминание читателю о высоком предназначении человека. Однако ценности, которыми живет большая часть персонажей названных произведений, приводят к омертвению души, и это относится не только к героям поэмы «Мертвые души». Подробные картины русской жизни с тщательной проработкой деталей свидетельствуют не только о мастерстве Гоголя-бытописателя, но и об одаренности Гоголя-мыслителя, с особой остротой показавшего губительность нравов так называемого «общества потребления»¹. Весьма точную и убедительную характеристику этому явлению, выведенному Гоголем и, увы, не потерявшему своей актуальности, дал протоиерей В. В. Зеньковский, указавший не просто на «зачарованность богатством», но и на веру в то, что «нет других реальных сил, реальных точек опоры в жизни»². В отдельных случаях можно говорить не столько об обольщении богатством как таковым, сколько об искаженном мировосприятии героев, из которого почти полностью вытеснено то, что не связано с материально-бытовой стороной жизни.

В этом контексте предметно-бытовые детали, мир вещей наделены особым смыслом. По мысли Е. И. Анненковой, «Гоголь любит и умеет характеризовать героев через вещи, допуская, что вещь может взять верх над человеком, подчинить его себе»³. С этой точки зрения «мертвые души» — это не только персонажи вроде Хлестакова или Чичикова, но и Акакий Акакьевич Башмачкин: еще А. А. Григорьев отмечал в этом образе «последнюю грань обмеленья», когда в «вещь... самую ничтожную»⁴ вложены все жизненные силы героя. Закономерным следствием «культы вещей», страсти к их приобретению и накоплению, бездумного следования моде становится пренебрежение прежде всего нравственными законами (можно в связи с этим вспомнить, например, признание Чичикова восьмой главе первой части «Мертвых душ»: «Ведь известно, зачем берешь взяtkу и покривишь душой: для того, чтобы жене достать на шаль...»). Одновременно с этим в гоголевских персонажах нередко можно заметить и неспособность к проявлению глубоких чувств.

Представляется важным сделать акцент именно на этих моментах, поскольку само упоминание об «обществе потребления» и его ценностях, приводящих человека к духовно-нравственному турику, многое проясняет в гоголевских текстах для читателя XXI века.

На уроках РКИ стоит подчеркнуть, что сюжетно-композиционная структура изучаемых произведений Гоголя и принципы создания образов так или иначе связаны с идеей возрождения падшего человека, что особенно отчетливо выражено в замысле «Мертвых душ».

Таким образом, изучение особенностей поэтики (помимо лексико-грамматического и реального комментария) — важнейшая часть работы над гоголевским текстом, которая дает возможность понять специфику художественного мышления писателя и осмыслить темы и образы изучаемых произведений в широком историко-культурном контексте.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Подробнее об этом см.: *Виноградов И. А.* Гоголь — историк и наблюдатель быта (К истории и психологии «общества потребления»). URL: <http://www.domgogolya.ru/science/researches/1425/> (дата обращения: 30.05.2016).

² Зеньковский В. Н. В. Гоголь // Гипплиус В. Гоголь; Зеньковский В. Н. В. Гоголь / предисл., сост. Л. Аллена. СПб., 1994. С. 237.

³ Анненкова Е. И. Путеводитель по поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души». М.: Изд-во МГУ, 2011. С. 30.

⁴ Русская эстетика 40-х — 50-х годов XIX века. М., 1982. С. 113–114.

Baldina E. V.

Lomonosov Moscow State University, Russia

ON THE POETICS OF GOGOL ‘S LITERARY WORKS STUDIES AT THE CLASS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses special aspects of Gogol’s literary works studies by foreign students, with special attention to the poetics of Gogol, which can help foreign students to analyse the writer’s creative thinking.

Keywords: poetics; writer’s creative thinking.

**Бушканец Лия Ефимовна,
Шигина Ирина Леонидовна**

Казанский Федеральный университет, Россия

Lika_kzn@mail.ru, irashigina@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КАЗАНСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Один из рецептов нравственного спасения общества, который сейчас обсуждается, — введение преподавания литературы в вузах на всех направлениях подготовки. Однако опыт проведения лекций о литературе для студентов-нефилологов в рамках Международного молодежного фестиваля в Казанском университете свидетельствует, что это чрезвычайно сложная проблема. Результаты анкетирования студентов — слушателей фестиваля выявили болевые точки возможного преподавания литературы для нефилологов.

Ключевые слова: преподавание литературы, нефилологические специальности, высшее образование.

В филологических кругах РФ — на кафедрах и заседаниях Ученых советов факультетов, на специализированных сайтах в Интернете, на заседаниях Общества русской словесности и т. п. — постоянно обсуждается вопрос о необходимости введения курсов по литературе (как по истории литературы, так и по современной русской литературе) для студентов всех специальностей университетов.

Для введения таких курсов по аналогии с курсом «Культура речи», который читается почти на всех направлениях подготовки университета на первом курсе, есть несколько причин.

Во-первых, в традициях российских университетов — широкое, энциклопедическое образование выпускников. Врач, математик, философ, психолог должны быть квалифицированными читателями: это нужно для роста их авторитета в обществе.

Во-вторых, знание литературы необходимо для профессионального развития психологов, философов, историков, то есть гуманитариев в целом. Невозможно представить грамотного в профессиональном плане психолога, не знающего, например, искания героя Л. Толстого, не разбирающегося в особенностях психологического анализа Ф. Достоевского, не понимающего экзистенциальную проблематику произведений М. Булгакова и пр.

В-третьих, необходимо расширение сферы влияния русской литературы, ее нравственных ценностей, на современного человека.

В программах университетов в советские годы, в частности в Казанском университете, были обширные по количеству часов курсы истории русской литературы для студентов исторического факультета и пр. В 2010-е годы введение в учебный план таких курсов возможно

как исключение из правила из-за недостатка часов. В частности, курсы истории русской литературы в Казанском университете читаются, помимо Института филологии и межкультурной коммуникации имени Л. Толстого, на отделениях философии и журналистики (Институт социально-философских наук и массовых коммуникаций), на отделении культурологии (Институт международных отношений, истории и востоковедения). Все они были введены в учебный план по инициативе руководителей этих направлений подготовки. Это лекционные и практические занятия по истории русской литературы XIX века (один семестр) и XX века (один семестр).

В то же время курса русской литературы нет ни у будущих психологов, ни у будущих педагогов, специалистов по истории России и пр.

Между тем это мог бы быть широкий спектр специализированных курсов для разных институтов: например, «Особенности психологического анализа в русской литературе XIX века» для психологов, «Экзистенциальные проблемы в русской литературе XX века» для химиков, потому что химиков тоже волнуют экзистенциальные проблемы, «Человек и природа» для биологов и пр.

Введение литературоведческих курсов в программы для нефилологических специальностей обычно оценивается радужно-оптимистично. Однако нужно трезво понимать, с какими огромными сложностями на самом деле мы, литературоведы, можем столкнуться.

В рамках ставшего регулярным в Казанском университете Международного молодежного научно-образовательного фестиваля имени Л. Толстого мы провели «педагогический эксперимент». Чтобы расширить аудиторию тех, кого мы хотим познакомить с творчеством Л. Толстого, который провел важные для своего формирования годы юности именно в Казанском университете, мы организовали в 2015 году лекции о Л. Толстом и проблемах чтения для студентов Химического института, юридического факультета, Института психологии и педагогики, Института математики и механики им. Н. И. Лобачевского и др.

В качестве лекторов были приглашены известные популяризаторы литературоведения, то есть личности «медийные», с огромным опытом просветительских лекций для самых разных аудиторий, талантливые ученые.

У организаторов не возникало сомнений в том, что благие просветительские намерения будут восприняты студентами университета если не с благодарностью, то с благосклонностью.

Однако реальный опыт оказался совершенно иным.

Аудитория была не только не готова к восприятию лекции, но демонстрировала свое презрение к теме: лекция о литературе казалась ненужной, личностно неактуальной. Студенты не желали проявлять «широкую интересов». Одному из лекторов, высочайшему профессиональному, удалось привлечь внимание аудитории ценой колоссальных энергетических за-

трат: минут через 20 основная часть аудитории начала его слушать, а потом и участвовать в лекции. После окончания некоторые студенты подходили к лектору с вопросами (что вообще не было характерно для них даже в ситуации с профессионально ориентированными курсами). Лучшими слушателями оказались студенты-философы, у которых в течение двух семестров читались курсы истории русской литературы.

Не меньшее противодействие проявили и некоторые руководители Институтов. В ответ на наше замечание, что лекция была полезна для студентов-психологов, один из преподавателей сказал с возмущением, что им ОБЖ некуда вставить в учебный план, а тут мы со «своей литературой».

Для того чтобы трезво проанализировать данную ситуацию, был проведен мониторинг мнений студентов, которые были слушателями этих лекций в рамках фестиваля. Всего на лекциях присутствовало около 500 человек, на вопросы анкеты ответили 50%. Кроме того, на вопросы анкеты ответили студенты отделений культурологии и философии. Это студенты первого-второго курсов, еще недавно учившиеся в школе, но не сдававшие ЕГЭ по литературе при поступлении в университет.

Студентам предлагались вопросы, связанные с мотивацией выбора их будущей профессии, вопросы, выявляющие степень их удовлетворенности прослушанными лекциями, а также выявляющими их мнение о том, насколько необходимы курсы литературы в вузе. Студенты должны были оценить необходимость литературоведческого курса для профессиональной деятельности, его содержание, объем лекционных и практических занятий, особенности методики, подготовленность преподавателей для разговора с нефилологами.

Выяснилось, что авторитет филологического образования в общественном сознании катастрофически низок, поскольку у студентов, когда они выбирали специальность в качестве абитуриентов, даже не возникала мысль о филологическом образовании. Отсюда и негативный настрой аудитории, когда им предлагалась лекция по литературе.

Вспоминания о преподавании литературы в школе также оказались крайне негативными: школьные уроки литературы вспоминаются как скучные, бессмысленные, как пустая трата времени. Классика кажется особенно «нудной», особенно произведения Л. Толстого, И. Гончарова, И. Тургенева.

«Литература» в сознании большинства воспринимается просто как «чтение». В обществе представление о сущности филологической науки, о предмете филологического образования является размытым. Многие нефилологи считают, что литературоведение — это что-то, что учит грамотности, умению писать, редактировать тексты, публично излагать мысли, но зачем читать книги — остается неясным. Некоторые опрошенные указывают и на такую задачу филологического образования,

как расширение культурного кругозора и развитие компетенции владения иностранными языками.

На лекции Л. Клейна (РАНХиГС) обсуждался вопрос о том, зачем вообще нужно читать. Лектору удалось включить сопротивляющуюся аудиторию юристов первого курса в диалог и... получить стереотипные и «правильные» ответы о том, что литература «учит» правильно мыслить, грамотно выражать свои мысли, учит поступать правильно. Лектору удалось легко опровергнуть это прагматическое отношение к литературе, чем он удивил студентов и привлек к совместному напряженному диалогу, заставил задуматься о том, что чтение — это удовольствие, что литература интереснее и выше прагматики.

Возможно, отсутствие интереса к литературе как к предмету, выходящему за пределы узкоспециальных курсов и позволяющему стать энциклопедически образованным специалистом, связано и с тем, что немногие (около 10%) уверены в том, что будут работать по специальности. Парадоксально, именно в этом случае, казалось бы, нужно «брать» от университета все возможности и осваивать разные знания, которые, быть может, пригодятся в будущем, но это не так. Если студент не будет работать по специальности, он сейчас заинтересован только в том, чтобы «сдать» необходимые предметы как что-то неизбежное, но не заинтересован в расширении кругозора.

Встречи со студентами спустя некоторое время после фестиваля показали, что в их памяти осталось воспоминание об этих лекциях как «о чем-то интересном» и даже высказывалось пожелание, чтобы такие лекции были организованы еще.

Те студенты, которые прослушали и сдали курсы по истории русской литературы (журналисты, философы, культурологи), отмечали, что в результате у них совершенно изменилось представление о многих русских писателях, что они неожиданно для себя полюбили «Дворянское гнездо» или «Ионыча», которые раньше казались им образцом скуки.

Анализ ситуации убедил нас в том, что просто введение курсов по русской литературе для студентов нефилологических специальностей не является панацеей, как это часто сейчас представляется. Конечно, это обеспечит «часами» соответствующие кафедры и поможет сохранить специалистов-филологов в вузах. Но в то же время введение этих курсов требует огромной подготовки.

Во-первых, необходимо понимать, что современные студенты совершенно не готовы к нешкольному чтению и восприятию литературного текста на чуть более высоком и сложном, чем школьный, уровне. Для них остаются личностно нерешенными многие вопросы: зачем нужна литература? как автор создает художественный мир? работает ли автор над текстом или пишет по наитию? зачем нужно анализировать произ-

ведение? и пр. Разговор о всех этих вопросах «практической поэтики» должен предварять собственно литературный курс.

Во-вторых, нужен преподаватель особого типа: популяризатор, просветитель, умеющий сделать текст личностно значимым (не просто излагающий научные интерпретации), и в то же время ученый, помогающий прочитать текст на уровне современной гуманитарной университетской науки. Это только кажется, что любой хороший филолог сможет прочитать лекцию медикам или математикам — увы... И главная опасность в том, что неудачный лектор или провалившийся курс — это «удар» по репутации литературы и филологии в сознании того или иного студента уже навсегда.

В-третьих, необходима иная, чем у студентов-филологов, методика работы над текстами, иное построение курсов, совершенно иные учебники (литература для философов, литература для химиков, литература для медиков и пр.).

Таким образом, с одной стороны, введение преподавания русской литературы для нефилологических специальностей университетов настало и, как нам кажется, неизбежно, и в то же время осуществить это можно только в результате большой методической проработки вопроса.

Bushkanets L. E., Shigina I. L.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

PROBLEMS OF RUSSIAN LITERATURE TEACHING TO THE STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL MAJORS AT THE KAZAN FEDERAL UNIVERSITY

The authors are discussing one of the contemporary recipes for the society's moral salvation — introducing literature courses in all fields of university education — and conclude, that the experience of literature lecturing for non-philology students during the International youth festival at Kazan University has shown many difficulties. The results of the students' survey during the Festival has revealed the pain points of possible literature teaching for non-specialists.

Keywords: teaching literature; non-philological majors; higher education.

Гадышева Ольга Викторовна

*Школа с углубленным изучением
английского языка № 1375 города Москвы, Россия*

gadysheva@rambler.ru

ДРАМА ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА «ЖИЗНЬ ЧЕЛОВЕКА» И МИРОВАЯ КУЛЬТУРА

В докладе говорится о месте драмы Леонида Андреева в мировой литературе, о связи с античным искусством, о преемственности западноевропейской культурой новаторских идей писателя, об отражении идей Шопенгауэра и Ницше в философской драме, об Андрееве как одном из создателей «новой драмы», где персонажи лишены индивидуальных черт, а задача зрителей заключается в осознании смысла существования человека и его назначении. Философия жизни позволила драматургу исследовать жизнь в ее целостности и провозгласить высшей целью волю к власти.

Ключевые слова: новая драма, структура драмы, античное искусство, смысл жизни, назначение человека, символический образ.

Первый сборник рассказов Леонида Андреева вышел в 1901 году, где повествовалось о жизни в Орле, Петербурге, Москве, о людях и событиях, не выдуманных автором и взятых из повседневной жизни. Впоследствии, увлеченный философией А. Шопенгауэра и Ф. Ницше, Леонид Андреев стал одним из создателей «новой драмы», под влиянием которой оказалось все последующее развитие русской и мировой драматургии и появление которой связано с духовными поисками писателя. На структуру новой формы оказало влияние античное искусство. Основой монологов, диалогов и полилогов является протагонист и хор. На фоне хора выдвигается основное действующее лицо, которое является выразителем основной темы, выраженной в монологах героя и адресованной слушателям. «Новая драма», по мысли создателя, должна отразить общие философские понятия. Задача зрителя — понять основные проблемы существования человека. Поэтому писатель лишает своих персонажей индивидуальных черт.

Драма «Жизнь Человека»¹ представляет собой обобщающее осознание писателем жизни человека. Леонид Андреев определил свою художественную задачу следующим образом: разъяснение массам «проклятых вопросов» о смысле жизни и назначении человека. Драма снабжена автором подзаголовком «представление в пяти картинах с прологом». По мнению писателя, в этом представлении сцена должна дать только отражение жизни; ни на минуту зритель не должен забывать, что он находится в театре и перед ним актеры, а сами актеры должны помнить, что перед ними зрительный зал. Создавая картину, писатель должен изображать лишь сгустки жизни, только так можно решить общие вопросы². В своей драме Леонид Андреев ставит философские вопросы,

придавая им трагический характер, но на сцене не показывает трагических героев.

В драме «Жизнь Человека» писатель задумывается о физическом и духовном начале человека, пытается понять те силы и потенции, которые «движут» им, а главное — благодаря которым он «движется». Леонид Андреев пытается ответить на основной вопрос аксиологии: в чем же смысл жизни? Вопрос о смысле жизни есть вопрос о предназначении человека. При всей важности этот вопрос не должен быть абсолютизирован, так как это способно поработить человека при помощи общих идей, подменить «драму жизни» «логикой жизни». Всем присущее стремление к человеческой солидарности и заинтересованности в становлении человеческого в человеке. Смысл возможен только в общении с окружающими. Смысл, если он проявляется в жизни, всегда один: жизнь означает вклад в общее дело. Противоядием превращения человечества в понятие и общую идею является соотнесенность с конкретным человеком в духе, близком к кантовскому императиву: действуй так, чтобы ты никогда не относился к человечеству, как в своем лице, так и в лице всякого другого, только как к средству, но и всегда в то же время и как к цели. Писатель показывает столкновение человека с судьбой, который утверждает себя только в борьбе, а его место в истории определяется верностью общечеловеческим идеалам. Основная задача писателя — показать, изображая этапы жизни человека, ничтожность того, во имя чего продают талант, изменяют своим убеждениям, смиряются. На всех этапах жизни человека существует только два пути: бунта или смирения, протеста или мольбы, жизни для себя или для других; «покорного» следования вехам бытия (от рождения до смерти) или «борьбы с непреложным». Символические образы помогают художнику передать свои мысли о человеческом существовании в таинственной вселенной. Так, появляющийся в прологе «Некто в сером с горящей свечой» олицетворяет собой два символических образа. Некто в сером — судьба или рок, которому известно все о Человеке и который при своем появлении демонстрирует ограниченность знаний Человека о своем будущем. Горящая свеча — это жизнь Человека от рождения до смерти. Горящая свеча отмеряет промежуток времени, который называется жизнью человека, указывает на ее быстротечность, а ее пламя — на этапы в жизни человека. На протяжении всей жизни человека сопровождает темнота, которая символизирует не только смерть, но и зарождение жизни. В первом же монологе Некто в сером говорит о том, что появление человека и его смерть окутаны тайной. Никто не может объяснить этого. Тьма предшествует свету, как смерть предшествует возрождению. Рождение человека сопровождается не только тьмой, но и светом. Рождение ребенка наполняет жизнь, появляется цель — совершенство. На этом этапе происходит борьба света и тьмы, будничного и возвышенного отношения к жизни. В картине «Любовь и бедность»

на фоне серых тонов и ночи появляются светло-розовые стены, зеленые ветки дуба и березы, что говорит о счастливых моментах в жизни Человека. Хотя у него ничего нет, но он весел и счастлив. Мы видим, как собственнические отношения капиталистического мира пробуждают в человеке стремление принадлежать к избранным, что побуждает делать выбор — жить для себя, а не для других. В диалоге между Мужем и Женой писатель представляет тот материальный мир, о котором они грезят и который вскоре станет реальностью благодаря воле Человека.

Леонид Андреев был почитателем Артура Шопенгауэра. Его теория о мире, где нет разума, а есть воля, стала основополагающей при создании философской драмы «Жизнь Человека». По Шопенгауэру, воля порождает все явления и процессы в мире. Она выступает как бесцельная потребность выжить³. Фридрих Ницше разделял точку зрения Шопенгауэра и размышлял о том, что в мире действует слепая воля, но «воля к жизни» на человеческом уровне проявляется как «воля к власти». Последняя является основой самоутверждения в формах искусства, морали, религии и науки. Человек воплощает в себе «волю к власти». Он выделяется из мира животных, создавая мораль, религию, стремясь к истине, но в этом кроется величайшая ошибка. Истины нет. Познание всегда не более чем истолкование фактов, которые можно интерпретировать по-разному. Человек «истолковывает» мир, в котором он живет, создавая свой «маленький мир». Этот мир иллюзий, где проявляется воля человека к власти.

Идеи Ницше также нашли свое отражение в драме Леонида Андреева. В картине «Бал у Человека» мечта воплотилась в действительности. Кругом богатство и роскошь, но Человек не испытывает того счастья, которое он чувствовал в юности, когда был голоден и беден. Нет гармонии ни в интерьере, ни в звучащей музыке, ни в мире. В окружении огромного количества гостей Человек остается одиноким. Рядом только Жена, опирающаяся на его руку. Следом идут Друзья и Враги. Но все, чего добился Человек, его не радует. Постепенно происходит развенчание выбора Человека — жизни для себя. Богатство, роскошь навевают только скуку. Дисгармоничный мир не приносит счастья. Значит, неправильно определил человек цель своей жизни. Гибель сына подтверждает то, что человек, живущий для людей, знает родство не только по крови. Поэтому смерть сына стала полной катастрофой для человека.

Использование традиционных символов, их творческая интерпретация способствовали раскрытию трагического представления писателя о жизни человека, отразившего существенные тенденции искусства рубежа веков. Леонид Андреев добивался того, чтобы зрители осмыслили жизнь. Абстрактные фигуры необходимы писателю для обобщения философских и нравственных начал жизни. Художник показывает обобщенные картины жизни и смерти человека, по-своему осознанные

автором и заставляющие задуматься каждого над смыслом своего существования.

Один из современников Леонида Андреева заметил, что ни один из русских художников еще не вскрыл так ярко крах души нашей интеллигенции, как сделал это Андреев, и в этом его огромная заслуга перед русской литературой⁴. Леонид Андреев был приверженцем философии жизни (Артур Шопенгауэр, Фридрих Ницше), которая сделала предметом своего исследования не материю и не дух, а «жизнь» в ее целостности и объявила высшей целью не разум, а волю к власти, к искусству и др. Философская драма «Жизнь Человека» должна была вызвать у зрителя не сопереживание, а соразмысление — то, к чему впоследствии будет стремиться в своих произведениях Бертольд Брехт.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Андреев Л. Н. Драматические произведения: В 2 т. / сост., вступ. ст. и примеч. Ю. Н. Чирва. Л.: Искусство. 1989. 550 с.

² Неизданные письма Л. Андреева: К творческой истории пьес периода первой русской революции / Вступ. ст., публикация и comment. В. И. Беззубова // Уч. зап. Тартуского ун-та. 1962. Вып. 119. С. 382.

³ Шопенгауэр А. Избранные произведения / сост., вступ. ст. и примеч. И. С. Нарский. М.: Просвещение. 1992. 479 с.

⁴ Львов-Рогачевский В. Две правды. СПб.: Прометей, 1914. С. 149.

Gadysheva O. V.

School with Intensive English studies № 1375, Moscow, Russia

LEONID ANDREYEV'S DRAMA «LIFE OF MAN» AND WORLD CULTURE

The article discusses the place of Leonid Andreyev's play in the world culture, its connections to the ancient art, and the reception of the writer's innovative ideas by the Western European culture, the reflection of Schopenhauer and Nietzsche thoughts in Andreyev's philosophical drama. Andreyev is considered to be one of the creators of the «New Drama», where the characters are deprived of personal traits, and the task of the audience is to realize the meaning and purposes of human existence. The philosophy of life has allowed the playwright to explore life in its entirety, and to proclaim the will to power as its supreme goal.

Keywords: “New Drama”; dramatic structure; ancient art; meaning of life; destiny of man; symbolic image.

**Галимуллина Альфия Фоатовна,
Ярмакеев Искандер Энгелевич**

*Казанский (Приволжский)
федеральный университет, Россия
alfiya_gali1000@mail.ru, ermakeev@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВА Г. Р. ДЕРЖАВИНА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Рассматриваются проблемы изучения русской литературы в поликультурной среде Республики Татарстан. На примере изучения жизни и творчества Г. Р. Державина на уроках литературы с учетом специфики мировоззрения и восприятия учеников-татар предлагается модель изучения русской литературы в контексте диалога культур. Изучение поэтического наследия Г. Р. Державина позволяет познакомить учащихся-татар с огромным культуроцентрическим материалом: с фактами материальной и духовной культуры русского народа, с историей, философией, а также формировать гражданские, патриотические, духовно-нравственные ценности у учащихся. В статье обобщается опыт успешного привлечения краеведческого материала на уроках литературы и во внеклассной деятельности учащихся.

Ключевые слова: Г. Р. Державин, поликультурная школа, духовно-нравственные ценности, литературное краеведение в Казани, диалог культур, переводы на татарский язык, биография писателя.

Преподавание русской литературы в иноязычной аудитории имеет свою специфику: необходимо учитывать особенности национального сознания учащихся, явления билингвизма, интерференции, специфики национальных идеалов нерусских учащихся, которые оказывают влияние на восприятие произведений неродной литературы. Названные проблемы являются актуальными не только для школьных учителей и преподавателей вузов Республики Татарстан, но и для всех вузов России, готовящих кадры для работы в школах с родным (нерусским) языком обучения. В России данная проблема еще не получила достаточной теоретической и практической разработки, однако существенный вклад в ее решение вносят ученые-методисты вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Якутска и других ведущих научных центров страны.

Учитывая специфику в преподавании русской литературы в иноязычной среде, активно используются методы, облегчающие процесс восприятия и чтения русской литературы как неродной: 1) использование убедительных фактов о сходных явлениях в русской и родной литературах, их взаимосвязях; 2) выявление произведений, сходных по тематике, близких в проблемном и жанровом отношении, а также сравнение произведений, варьирующих общую тему на различном национальном материале; 3) обращение к переводам произведений на родной язык учащихся.

Одной из целей преподавания русской литературы в поликультурной среде является воспитание толерантного отношения к культуре

и литературе другого народа, преодоление ощущения различий в литературных процессах татарской и русской литературы и выявление не-преходящих ценностей, их объединяющих, высокой нравственности художественных произведений русской литературы. Такое отношение к литературному наследию каждого народа воспитывает истинный гуманизм, о котором писал Д. С. Лихачев: «...развитие понимания других культур в известной мере сливается с историей гуманизма. Это развитие терпимости в хорошем смысле этого слова, миролюбия, уважения к человеку, укрощения ненависти к другим народам»¹.

В качестве примера преподавания русской литературы в школах с родным (татарским) языком обучения обратимся к опыту изучения творчества Г. Р. Державина в 9-м классе. Учитывая, что Казань и Лаишевский район Республики Татарстан являются родиной выдающегося поэта и государственного деятеля России XVIII века, мы можем показать и успешное использование краеведческого материала на уроках русской литературы.

Приступая к изучению творчества Г. Р. Державина, учитель знакомит учеников с основными фактами биографии крупнейшего поэта-философа XVIII века и проводит мысль о том, что вся его общественная и поэтическая деятельность была направлена на служение России, честное выполнение гражданского долга. Личность Г. Р. Державина и полный драматизма и превратностей его жизненный и творческий путь представлены интерпретациями в нескольких художественных биографиях в XX веке. Авторы художественных биографий поэта ориентируются на его собственные «Записки из известных всем происшествий и подлинных дел, заключающие в себе жизнь Гавриила Романовича Державина» и научную биографию «Жизнь Державина», основанную на документах, письмах, воспоминаниях, опубликованную известным исследователем творчества поэта Я. К. Гротом в 8-м томе собрания Г. Р. Державина (1864–1883).

В XX веке были изданы художественные биографии, написанные В. Ф. Ходасевичем (1931; в России первая полная версия была опубликована в 1988 году), А. В. Западовым (1965), Ю. О. Домбровским (1985), О. Н. Михайловым (1977), И. З. Елегичевым (1977)², в которых жизнь и личность Г. Р. Державина раскрываются по-разному. Это позволяет учителю поставить проблемный вопрос, организующий беседу на уроке: Г. Р. Державин — выдающийся поэт или государственный деятель? Ответ на этот вопрос предполагает ответы и на другие, более частные, вопросы. Какими предстают личность и творчество Г. Р. Державина в прочитанном вами произведении? Каковы его художественные особенности? Какая сторона деятельности Державина больше раскрыта в произведении: его творчество или государственная деятельность?

Подготовка к этому уроку может быть проведена в малых группах — от двух до шести человек, результаты представляются в виде защиты проектов. Ученики во время итоговой беседы о художественных биографиях приходят к обоснованному выводу о том, что наиболее полно поэтическое

творчество Г. Р. Державина осмыслено в произведениях В. Ф. Ходасевича и А. В. Западова; в других же биографиях больше внимания уделено государственной деятельности Гавриила Романовича. В повестях Ю. О. Домбровского и О. Н. Михайлова мы знакомимся с молодым еще поручиком Г. Р. Державиным, а из исторического романа И. З. Елегичева «Губернатор» узнаем о его деятельности на посту губернатора Тамбовской области. Наиболее интересен роман В. Ф. Ходасевича, в котором талантливый поэт XX века представил свою концепцию личности Г. Р. Державина. В. Ф. Ходасевич постарался проникнуть в его творческую лабораторию, дал анализ ряда ярких стихотворений Г. Р. Державина, обратился к изображению процесса самого рождения державинских стихотворений, воссоздал живой облик незаурядной личности, замечательный характер человека независимых суждений, глубокого ума, увлекающегося, честного, неподкупного, поэта, который свою главную заслугу видел в том, что он первым дерзнул «истину царям с улыбкой говорить».

Несколько заранее подготовленных учеников рассказывают интересные факты биографии Г. Р. Державина. Ученики-слушатели составляют хронологическую таблицу в тетрадях (или дома, а в классе только дополняют ее). Учитель подводит итоги и отмечает, что благодаря своему таланту Г. Р. Державин достиг высокого положения, был награжден орденом Александра Невского, назначен кабинет-секретарем императрицы, был министром юстиции. Г. Р. Державин прославился тем, что не брал взяток и боролся со взяточниками, проявлял поразительную по тем временам добросовестность в выполнении своих обязанностей, ратовал за просвещение.

Далее ученики под руководством учителя прочитают и проанализируют программные стихотворения Г. Р. Державина «Фелица», «Памятник», «Властителям и судиям», «Признание», «Река времен в своем стремленье...» и другие. Беседа по вопросам учителя сопровождается выразительным чтением од Г. Р. Державина в исполнении учителя и учеников.

Учитывая специфику преподавания русской литературы в поликультурной среде Республики Татарстан, учитель активно привлекает краеведческий материал и переводы Г. Р. Державина на татарский язык. В 2016 году в Казани издан сборник «Кизләү» («Родник»)³, содержащий 60 переводов стихотворений Г. Р. Державина на татарский язык, переведенных народным поэтом Республики Татарстан Ренатом Харисом в 2003–2016 гг., что позволяет проводить сопоставительный анализ на уроках литературы.

Несомненно, что поэт с детства слышал татарскую речь, общался с татарами. В ряде стихотворений, создавая колоритный образ мурзы, он обыгрывает историческое предание о далеком предке — золотоординском мурзе Багриме (Ибрагиме) («Фелица», «Видение мурзы», «Благодарность Фелице»). В архиве Г. Р. Державина сохранился любопытный документ, свидетельствующий об интересе поэта к татарскому фольк-

лору. Это тексты народных татарских песен с подстрочным переводом на русский язык («Песни светские», «Испрошение заступления», «Песня Бухарская» и без названия). Хотя они не нашли явного отражения в творчестве Г. Р. Державина, на наш взгляд, они помогали поэту при овладении восточным стилем од, воспевающих Фелицу.

Плодотворной традицией стало проведение в музеях г. Казани и Республики Татарстан внеклассных занятий, по тематике тесно связанных с изучаемым на уроках литературы историко-литературного материалом. Например, при изучении русской литературы XVIII–XIX вв. организуется экскурсия в Национальный музей Республики Татарстан (директор Г. Р. Назипова), в экспозициях которого представлен богатый историко-культурный материал, посвященный XVIII веку и писателям, связанным с Казанским краем (Г. Р. Державин, Г. П. Каменев, С. Т. Аксаков, А. Н. Радищев, А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой). Школьники во время экскурсий посещают памятные места г. Казани и Лаишевского района, связанные с Г. Р. Державиным: села Сокуры и Кармачи, принадлежавшие родителям поэта, а также музей Лаишевского края им. Г. Р. Державина (г. Лаишево). Они узнают о том, что существует две версии рождения Г. Р. Державина. По одной версии он родился 3 (14) июля 1743 года в селе Сокуры Лаишевского района, а по другой — в Казани. Сам Г. Р. Державин говорил о Казани как о родном городе. Ежегодные Державинские поэтические фестивали, проходящие 14 июля в Казани возле памятника Г. Р. Державина в Лядском саду и на центральной площади г. Лаишево, привлекают большое количество любителей литературы, в том числе и студентов университета.

За последние годы (2000–2015) сформировалась еще одна плодотворная традиция сотрудничества музеев и высших учебных заведений — проведение совместных научно-практических конференций. Ярким примером эффективного сотрудничества музеев Республики Татарстан с вузами может служить международная научно-практическая конференция «Г. Р. Державин и диалектика культуры». В 2014 году конференция была включена в государственную программу «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014–2020 годы». На научный форум 2014 года приехали ведущие специалисты в области изучения литературы и культуры России, литературного краеведения и историографии, теории литературы, музейного дела, методики преподавания гуманитарных дисциплин в системах школьного и вузовского образования.

Ежегодно 14 июля, в день рождения Г. Р. Державина, проходит награждение учеников, победителей конкурса творческих работ «Старик Державин нас заметил...», с 2014 года ежегодно проводится Республиканский конкурс чтецов «Державинские чтения», на котором учащиеся общеобразовательных учреждений и студенты вузов соревнуются в лучшем исполнении стихотворений Г. Р. Державина и А. С. Пушкина. Победителей награждают подарками и грамотами Министерства культуры Республики Татарстан.

Мы согласны с М. В. Черкезовой, которая считает, что русская литература изучается в нерусской аудитории «как литература не только иноязычная, но и инокультурная, которая отражает материальную и духовную культуру русского народа, свойственные только ему образные ассоциации», и вслед за М. Н. Кузьминым определяет школы с родным нерусским языком обучения как «национальные школы» (традиционное название школ с родным (нерусским) языком обучения до середины 1990-х годов) и «школы диалога культур»⁴. При этом исследователь указывает на важное воспитательное значение русской литературы: «Русская литература всегда отличалась умением понять и принять иные культурные ценности. В этом ее величие и гуманизм. Основной пафос русской литературы направлен на утверждение безусловных нравственных ценностей: доброты, милосердия, чувства справедливости, неприятия лжи, чувства патриотизма, включающего готовность пожертвовать жизнью для блага Отчизны и т. д. Русская литература воспитывает уважение к другим народам, не просто толерантность (терпимость), а интерес к быту, обычаям, традициям, культуре других народов»⁵. Уроки изучения творчества Г. Р. Державина с привлечением краеведческого материала позволяют формировать духовно-нравственные ценности у учащихся в условиях поликультурной школы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. Л.: Худож. лит., 1971. С. 407.

² Ходасевич В. Ф. Державин. М.: Книга, 1988; Домбровский Ю. О. Державин // Домбровский Ю. О. Смуглая леди. М.: Сов. пис., 1985. С. 7–174; Елегичев И. З. Губернатор. Воронеж: Центр-Черноземное кн. изд-во, 1987; Западов А. В. Державин. М.: Просвещение, 1965.

³ Державин Г. Р. Кизләү (Родник): на татарском языке / перев. с русского Р. Хариса, сост. и вступит. ст. А. Ф. Галимуллина. Казань: Мәгариф-Вакыт, 2016. С. 159.

⁴ Черкезова М. В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методич. пособие. М.: Дрофа, 2007. С. 8.

⁵ Там же. С. 4.

Galimullina A. F., Yarmakeev I. E.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

SPIRITUAL AND MORAL VALUES FORMATION FOR THE STUDENTS STUDYING G.R. DERZHAVIN'S LIFE AND WORKS IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN

The article deals with problems of studying Russian literature in the multicultural environment of the Republic of Tatarstan. The model of Russian literature studies in the context of the dialogue of cultures and with due regard to the specific outlook of Tatar students' is proposed on the example of studying G.R. Derzhavin's life and works. The study of G.R. Derzhavin's poetic heritage allows the Tatar students to get acquainted with great material of the cultural studies, i.e. the facts of material and spiritual culture of the Russian people, the history, philosophy, and also to form civil and patriotic, spiritual and moral values. The article summarizes the experience of successful attraction of the local history material in literature lessons and in students' extra-curricular activities.

Keywords: G. R. Derzhavin; multicultural school; spiritual and moral values; literary regional studies in Kazan; the dialogue of cultures; translations into the Tatar language; writer's biography.

Гареева Зулида Насимяновна

Башкирский лицей им. М. Бурангулова, Россия

z.gareeva@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Применение проектной технологии в сочетании с мультимедийным оборудованием и многофункциональной (интерактивной) школьной доской позволяет сделать обучение русскому языку и литературе более интересным, быстрым, простым, а получаемые знания более глубокими и обобщенными. Работа над проектами способствует решению важной педагогической проблемы — формирования предметных, общеучебных и специальных умений, обеспечивающих школьникам способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Ключевые слова: общеучебные умения, универсальные учебные действия, проектная технология, проекты, исследовательская деятельность.

Произошедшие в последние годы изменения в области отечественного образования не оставили без изменений ни одну сторону школьного дела. Перспективной для современной школы представляется проектная деятельность учащихся по овладению оперативными знаниями в процессе социализации.

Почему же сегодня именно этой технологии уделяется пристальное внимание? Это связано, прежде всего, с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, потому что при его изучении каждый думающий учитель неизбежно должен задать себе вопрос: каковы реальные цели каждого участника классно-урочного процесса? Проектная технология, являясь одной из основных современных образовательных технологий, как нельзя лучше способствует развитию основных компетенций личности ученика: информационных, коммуникационных, учебно-познавательных. И не только личности ученика, но и личности учителя, его профессиональных компетенций.

Учитель выступает организатором выполнения учебного проекта, и только от него зависит эффективность продвижения каждого ученика по маршруту данного проекта, потому что она, в свою очередь, зависит от степени сформированности *предметных, общеучебных и специальных умений ученика*. Известно, что подчас одно и то же умение может относиться в какой-то период только к предметным, затем к общеучебным и даже к специальным. Например, умение делать устное сообщение формируется первоначально как предметное умение на уроках русского языка и литературы, затем закрепляется и развивается на других предметах, то есть становится общеучебным, а затем при использовании на этапе презентации учебного проекта — специальным.

Применение проектной технологии в сочетании с мультимедийным оборудованием и многофункциональной (интерактивной) школьной до- ской позволяет сделать обучение более интересным, быстрым, простым, а получаемые знания более глубокими и обобщенными, особенно если презентации готовят сами учащиеся, проявляя свои творческие способности.

Для успешной разработки и проведения проекта школьники учатся владеть следующими общеучебными умениями, которые в ходе работы над проектом становятся специальными.

1. *Мыследеяностные умения*: выдвижение идеи, проблемы, формулировка цели и задач, выдвижение гипотезы, выбор способов и форм деятельности, планирование, рефлексия.
2. *Презентационные*: построение устного доклада, выбор способов и форм наглядной презентации результатов, подготовка письменного отчета.
3. *Коммуникативные*: слушать и слышать других, выражать свои мысли, взаимодействовать внутри группы, вести обсуждение.
4. *Поисковые*: находить информацию в различных источниках, собирать и систематизировать.
5. *Информационные*: находить главное, существенное, принимать и передавать информацию, представлять в печатном и электронном виде.

Защита своего проекта — это, безусловно, праздник для учащихся, потому что они представляют завершенную работу, которую выполнили самостоятельно, используя личный опыт. Презентуя проект деятельности, учащиеся рассказывают о своих дальнейших идеях, обсуждают трудности. Для учителя урок защиты проектов тоже праздник, потому что он видит плоды своего труда: изученный материал ребята могут применить на практике, тем самым достигается цель обучения в школе.

Вот некоторые примеры проектов учащихся, выполненных на уроках литературы.

В ходе изучения романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» десятиклассникам было предложено выписать три категории географических названий:

- названия мест, где происходят события романа;
- названия, связанные с упоминаемыми персонажами, предметами быта и т. п.;
- названия, упоминаемые в лирических отступлениях.

Класс делился на три группы (по желанию). Выписывая топонимы, учащиеся каждой группы составляли мини-карту (у каждой группы своя). В процессе работы ученики обращались к учителям географии, истории, МХК. Следующим этапом была межгрупповая деятельность, результатом которой стал общий проект «Топография романа „Евгений Онегин“ на географической карте». Презентация работы вызвала изумление не только у учащихся, но и у учителей. Юные исследователи убедились в правоте В. Г. Белинского, что «роман «Евгений Онегин» — энциклопедия русской жизни». Один из учеников заметил, что широта размаха охватывает всю Европу и часть Азии.

Реализация информационного проекта словаря военных терминов после изучения стихотворения М. Ю. Лермонтова «Бородино» помогла учащимся не только научиться работать со справочной литературой, но глубже узнать историю своей страны, увидеть мастерство Лермонтова-поэта, воплощенное в стихотворении.

Творческий проект позволяет приобрести учащимся опыт творческой деятельности. Продуктом такого проекта является спектакль, инсценировка, сочинение, видеофильм, «Памятник литературному герою», «Герб литературного героя».

Исследовательские проекты — самые трудоемкие. Работа над ними происходит вне урока. А на самом уроке идет обучение отдельным видам деятельности, необходимым для подготовки такого проекта. К примеру, перед изучением пьес «Гроза» и «Беспринадница» А. Н. Островского учащиеся внимательно знакомились с афишами произведений и определяли значение фамилий по толковым словарям С. И. Ожегова, В. И. Даля. Работа выполнялась до прочтения произведений. После знакомства и анализа пьес ребята определяли, насколько они были правы, когда давали характеристики героям только по именам. Заключительным этапом предлагалось эссе на тему «Имя — образ — судьба».

Как воплощается проектная технология в рамках уроков русской литературы, можно показать и на примере создания проекта «Моя тематическая тетрадь по литературе». За ранее, еще в начале учебного года, распределяю учащимся писателей, про которых они хотели узнать больше. Так появляются тематические тетради «Пушкинская», «Гоголевская», «Бунинская» и т. д. Кроме того, есть и тетради, где тексты объединены по темам («Красота спасет мир», «В ней есть душа...» — о природе, «Добрые глаза человека» — о милосердии, о сострадании). Каждая тетрадь имеет свой неповторимый колорит, и все-таки есть общие принципы отбора материала для таких тетрадей, их оформления.

1. «Лицо» тетради, обложка. На ней портрет писателя или рисунки.
2. Эпиграфы на первом листе, которые сами по себе уже материал и для различного рода разборов, и для сочинений.
3. Интересные наблюдения других писателей по теме, способствующие развитию речи и интеллекта учащихся.
4. Понравившиеся отрывки из произведений.

Эти тематические тетради оказывают неоценимую помощь и при подготовке к написанию части 2 ЕГЭ по русскому языку. Работая над проектом, не надо забывать, что основным критерием успешности является радость и удовлетворение всех участников от осознания собственных достижений и приобретенных навыков.

Таким образом, проектная технология дает простор для творческой инициативы учащихся и учителя, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает положительную мотивацию ребенка к учебе: «Я знаю, для чего мне надо то, что я познаю. Я знаю, где и как эти знания

применить». Эти слова вполне могут служить девизом для участников проектной деятельности.

Gareeva Z. N.

Burangulov Bashkir Lyceum at Raevsky, Alsheevsky district, Bashkortostan, Russia

**PROJECT METHODOLOGY AS A WAY TO FORM THE UNIVERSAL
EDUCATIONAL ACTIONS FOR RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES**

The author argues that the project methodology coupled with the usage of multimedia equipment and multifunctional smartboard makes learning Russian language and literature simpler, more interesting, and deepens students' knowledge. The work on projects promotes solution of an important pedagogical task — to form special abilities, which guarantee students' self-development and self-improvement.

Keywords: universal educational actions; project technology; project; research work.

**Гетманская Елена Валентиновна,
Миронова Наталия Александровна,
Попова Наталия Алексеевна**

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

getmel@mail.ru, na.mironova@mpgu.edu,
nata-babakova@yandex.ru

ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

В статье обозначены вызовы времени, с которыми столкнулось литературное образование в России на современном этапе. По мере развития науки меняются методы и приемы преподавания литературы, трансформируется методология преемственности обучения. В этом процессе важно опираться, наряду с современными достижениями методики, на исторически успешные модели преподавания литературы.

Ключевые слова: литературное образование, вызовы времени, современные условия преподавания литературы.

Развитие среднего и высшего литературного образования в России в большой мере обуславливает успешность гуманитарного образования в целом. Прежняя литературоцентричность российской гуманитарной парадигмы входит в сложные корреляции с современными тенденциями в образовании.

Вызов первый: как сохранить преемственность между традиционной и современной, ориентированной на западные образцы, моделью преподавания литературы? Современный процесс преподавания литературы в России базируется на тезисе — взять лучшее извне и не потерять национально-особенное. Национально-особенное — это прежде всего сохранение и применение на практике исторического богатого опыта преподавания литературы. В России существует трехсотлетняя традиция изучения литературы в регулярной школе (со времени создания греко-латинских школ и Славяно-греко-латинской Академии в конце XVII века). Историческая динамика литературного образования в его российской специфики состояла в том, что в начальном периоде оно основывалось на грамматике, риторике и пиитике, а также на переводах текстов древнеримских и древнегреческих поэтов. И только постепенно, к середине XIX века, изучение литературы в гимназиях обрело новый стержень, историко-литературный курс, основанный на вершинных произведениях русской литературы. По нашему убеждению, историко-литературный курс старших классов — исторически закрепленная основа преемственности среднего и высшего литературного образования в России. В новом законе «Об образовании в Российской Федерации» преемственность отдельных ступеней обучения закреплена законодательно¹.

Чтобы законодательные декларации стали делом практики, чтобы не потерять взаимосвязи исторической и современной модели преподавания литературы, необходимо сохранить в школе историко-литературный курс. В международном научном сообществе по вопросу сохранения историко-литературного курса в школе нет единства. Интересная точка зрения о месте историко-литературного подхода в российской школе высказывается Е. Добренко, профессором Шеффилдского университета (Англия). Е. Добренко считает, что на уроках литературы в России «учат иерархии». Вслед за Юрием Тыняновым Е. Добренко повторяет: «История русской литературы построена по Библии — Авраам родил Исаака, Исаак родил Эсфири и т. д. и т. д. Пушкин родил Лермонтова, Лермонтов родил Гоголя, Гоголь родил Тургенева и так до Чехова»². Историко-литературная структура школьного курса в России, по мнению ученого, неизменна, канонизирована, она воспроизводит саму себя. Главная претензия профессора к подобной структуре состоит в том, что, по его мнению, «детей учат, прежде всего, этому канону, этой хронологии, а не тому, что делать с этими текстами»³. Авторам статьи трудно согласиться с такой позицией. Историко-литературный принцип подачи материала никоим образом не отменяет школьного анализа текста, присутствующего практически на каждом уроке литературы в современной российской школе. Историко-литературный курс, мешающий, с позиции Е. Добренко, «самоценности» каждого изучаемого в школе произведения, не отнимает, а добавляет и восприятию, и осмысливанию школьником художественного текста, вписанного в конкретную историко-культурную ситуацию.

Вызов второй: роль итогового сочинения в выпускном классе. Снижение уровня литературной подготовки и общей грамотности современных выпускников средней школы в отсутствии выпускного сочинения заставило высшие административные органы вернуться к выпускному сочинению. Необходимо разработать методическую модель подготовки к итоговому сочинению в выпускном классе. Сочинение должно быть основой для продолжения литературного образования в высшей школе. Общегуманитарная тематика сочинений обеспечивает устойчивые навыки письменной речи как при обучении в высшей школе любой специализации, так и вне стен высшей школы, в кругу широких социальных обязанностей выпускника средней школы.

Вызов третий: как миграционные процессы на постсоветском пространстве влияют на уровень литературного образования? Важнейшим элементом работы учителя-словесника в многонациональных классах является реализация принципа диалога культур, введенного в школу В. С. Библером и реализующегося в сопоставлении культуры этноса ученика с русской культурой⁴. Диалог культур в пространстве методики литературы предполагает использование таких методических путей и приемов, как сопоставление и сравнение произведений русских и на-

циональных авторов, использование лингвострановедческого материала, работа по развитию речи школьников на материале художественных текстов русских и инонациональных авторов. В полиэтнических классах важно учитывать также психологию восприятия русской литературы учащимися-билингвами, их национальный менталитет⁵. Безусловно, пришедшие в методику не так давно термины «классы с многонациональным составом» и «полиэтнические классы» нуждаются в уточнении: когда класс можно считать многонациональным, при каком количестве учащихся-билингвов от общего числа обучающихся? Стоит вопрос и о том, каким должно быть соотношение изучения русской литературы и литературы этносов, присутствующих в аудитории. Как включать литературу сопредельных народов в курс литературы старших классов при известных временных ограничениях и насыщенности программ? Принципы поликультурности и толерантности в преподавании литературы в российской школе провозглашены, но методический аспект (поиск текстов, литературных параллелей, способов национального самовыражения в литературе, разрешения вечных вопросов в особом национальном ключе) — это, скорее, перспектива. В этих условиях сам учитель литературы должен стать просветителем и собирателем душ своих учеников в полиэтнических классах.

Вызов четвертый: в русской школе реализуется сопоставительное изучение русских и инонациональных произведений. Сопоставительное изучение литературных явлений позволяет установить обобщения онтологического, идеального, проблемно-тематического, жанрового или стилистического характера и в то же время более глубоко постигнуть суть отдельного литературного произведения. Ядром сопоставительного анализа должен стать вопрос о том, в каких произведениях русской литературы затрагиваются проблемы, близкие проблематике, идеи данного произведения, как они решены художественно, можно ли увидеть национально-особенное в авторской позиции? Тексты для сопоставлений могут быть предложены учителем, а в гуманитарно-ориентированных классах параллели с русской литературой могут выявляться и самими учащимися. Какие аспекты сравнительного изучения данных рассказов могут стать основой для сопоставительного изучения в многонациональных классах? Прежде всего это сопоставление авторских позиций, сюжетные и композиционные аналогии, языковые средства, сравнение читательских оценок произведения, историко-функциональные аспекты его прочтения, трактовки, сопоставление ментальных решений общечеловеческих нравственных вопросов.

Вызов пятый: как реализуется литературное образование в условиях инклузии? Вовлечение в работу с художественным текстом детей с ОВЗ наряду с нормально развивающимися учащимися — серьезная проблема. Этот процесс именно на уроках литературы может прохо-

дить наименее безболезненно, так как эмоционально-эстетическое наслаждение от общения с художественным текстом способны получать все учащиеся, поскольку «изначально присущая предметам искусства вариативность мировосприятия, разнообразие и активность форм деятельности, их полифункциональность позволяют как нельзя лучше решать задачи, стоящие перед современным образованием»⁶. При этом речь идет не только о создании единого образовательного пространства для людей с разными физиологическими возможностями, но и о технологиях использования художественного текста в условиях инклюзии. Все чаще в научно-методических исследованиях последних лет появляются термины «арт-терапия», «текстотерапия», «сказкотерапия» и др. К приоритетным направлениям развития литературного образования в условиях инклюзии относятся: создание адаптивных программ, методик и технологических карт по литературе в условиях инклюзии; развитие идей конструктивистской педагогики применительно к инклюзивному литературному образованию; использование методов текстотерапии при работе с художественным текстом на уроках литературы с учащимися разных физиологических возможностей.

Вызов шестой: как в современных условиях реализуется концепция непрерывного литературного образования?⁷ Наибольшую трудность при реализации заявленной концепции вызывает необходимость сочетать ценности и смыслы систематического непрерывного литературного образования с дискретностью литературного развития личности ребенка. Очевидна наметившаяся в российском образовании тенденция к рассмотрению литературного образования как процесса, имеющего векторный путь развития: от раннего дошкольного этапа к систематическому школьному обучению. Обозначим те тенденции, которые характерны для развития непрерывного литературного образования в современных условиях, а именно: включение детей с раннего дошкольного возраста в литературное образование; создание условий внедрения концепции непрерывного литературного образования в образовательную практику; подготовка профессионально грамотного педагога, координирующего этапы литературного образования с возрастными периодами развития личности.

Вызов седьмой: какова роль современной литературы в практике школьного преподавания? Учителя-словесники часто задают себе вопросы: надо ли учителю литературы самому читать книги современных авторов? стоит ли выносить эти произведения на урок и при каких условиях это лучше делать? как выделить учебное время еще и на литературные новинки в условиях постоянного сокращения учебных часов? Прежде всего необходимо констатировать, что современный учитель практически не знаком с новейшей литературой. Понятие «современная литература» в его сознанииочно сцепментировано с другим пе-

риодом, с 1970–1980 годами. И этому есть чисто методическое объяснение: в школьный учебник не могла войти литература, не прошедшая проверку временем. Во всех русских школьных программах и учебниках многие годы раздел «Современная литература» включал в себя произведения авторов, писавших в конце прошлого столетия. Это прозаики В. П. Астафьев, Ч. Т. Айтматов, В. В. Быков, поэты А. А. Тарковский, Н. М. Рубцов, Д. С. Самойлов, Б. А. Слуцкий, И. А. Бродский, драматурги А. Н. Арбузов, А. В. Вампилов, В. С. Розов и др. В настоящее время в учебниках появились разделы «Современная литературная ситуация», «Общая характеристика переломной эпохи» или «Литература конца XX века», но до знакомства с этими разделами учащиеся, как правило, не успевают дойти. Литературное образование старшеклассников завершается изучением произведений о Великой Отечественной войне, написанных в середине XX века. Нам, преподавателям, работающим уже в XXI веке, надо честно себе признаться, что русская литература XVIII–XIX вв. все дальше от наших учеников, и все более остро звучит вопрос восприятия нашими учащимися литературы прошлых эпох. Премиальный процесс помогает выделить из огромного количества опубликованных текстов действительно лучшие, которые учитель может вынести на урок литературы. В 2013 году внимание общественности привлекли два романа — роман А. Г. Волоса «Возвращение в Панджруд» и роман Е. Г. Водолазкина «Лавр», награжденные самыми престижными литературными премиями. Одно произведение было удостоено премии «Русский Букер», второе получило премию «Большая книга». В 2014 году российскую премию «Большая книга» выиграл роман Захара Прилепина «Обитель». Произведение посвящено трагическим страницам русской истории, Соловецкому лагерю особого назначения. Лагерная тема представлена в школьной программе произведениями В. Т. Шаламова и А. И. Солженицына. Роман З. Прилепина как бы дополняет эту тему, но он, несомненно, будет предпочтительнее для современных школьников, так как главный герой произведения — это не измученный, надорвавшийся непосильным трудом немолодой человек, а почти ровесник современных старшеклассников. Артем Горяинов попал в лагерь случайно, невольно оказавшись замешанным в семейном конфликте, приведшим к убийству горячо любимого отца. На Соловках Артем знакомится с разными группами лагерников, каждая из которых олицетворяет собой судьбу русского человека в XX веке. Критики неоднократно упрекали З. Прилепина в том, что он слишком активно цитировал прозу А. И. Солженицына, В. Т. Шаламова, Б. Н. Ширяева, И. Л. Солоневича. Но для урока литературы это, скорее, удача, так как многочисленные реминисценции дадут возможность учителю выстроить параллели между целым рядом даже не изучающихся в школе текстов. О важности подобного преподавания литературы сейчас пишут методисты и филологи⁸.

В современной ситуации поиска новых направлений развития российского образования и, шире, — определения национальной идеи, российское общество все чаще обращается к потенциалу учебного предмета «Литература». Такое внимание — свидетельство исторически закрепленного, центрального положения литературы в российской образовательной парадигме.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М.: Эксмо, 2013. С. 22.

² Школьная литература — это история генералов. 10 февраля 2011 // URL: <http://www.svoboda.org/content/transcript/1864522.html> (дата обращения: 8.04.2016).

³ Там же.

⁴ Библер В. С. О логической ответственности за понятие «Диалог культур» // Библер В. С. На гранях логики культуры: Книга избранных очерков. М., 1997. С. 207–244.

⁵ Getmanskaya E. V. Literature teaching in modern Russian schools: the principle of ethnic tolerance // International Journal of Global Ideas. 2015. № 4. С. 3–15.

⁶ Andreeva S. A. Multifunctionality of subjects of educational area “Art” as a basis for sociocultural development of pupils: Thesis for Candidate of Pedagogy. Тюмень, 2000. Р. 97.

⁷ Миронова Н. А. Концепция непрерывного литературного образования: практико-ориентированный подход. Ярославль: Ремдер, 2012. 132 с.

⁸ Попова Н. А. Александр Грибоедов против Марии Ватутиной, или Нужно ли школьным учителям преподавать современную литературу // Знамя. 2011. № 5. С. 202–210.

Getmanskaya E. V., Mironova N. A., Popova N. A.

Moscow State Pedagogical University, Russia

LITERARY EDUCATION IN RUSSIA AND THE CHALLENGES OF OUR TIME

The article outlines the challenges faced by literary education in Russia at the present stage. With the development of science methods and techniques of teaching literature, methodology of training continuity are changing. The authors argue that one involved in this process should rely not only to the latest techniques, but to historically successful models of teaching literature.

Keywords: literary education; the challenges of our time; contemporary conditions of teaching literature.

Горковенко Андрей Евгеньевич

Забайкальский государственный университет, Россия

angor.10.09.66@list.ru

РУССКИЙ ТЕКСТ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО И В. В. НАБОКОВА В ЗЕРКАЛЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКИ ПИТИРИМА СОРОКИНА

В статье рассматриваются концептуальные линии набоковского наследования открытий Достоевского в контексте теории социокультурной динамики Питирима Сорокина. Особое внимание обращено на сферу, до сих пор минимально освещенную: на позитивные взгляды Набокова, на его представления о духовных ценностях человеческого бытия.

Ключевые слова: русская литература, русский текст, социокультурная динамика.

Любая культура, которая оставила заметный след в истории, по мысли Питирима Сорокина, есть единство, определяющим центром которого является Главная Ценность — фундамент доминирующей культуры. Системообразующим элементом для Питирима Сорокина является понятие «ценность». А. Ю. Согомонов отмечает, что «если для Платона центральным понятием его системы были „идеи“, для Аристотеля — „значения“, для Бэкона — „эксперимент“ и „индукция“, дляDarвина — „естественный отбор“, то для Сорокина, очевидно, таким понятием становится „ценность“. Конечно же, — утверждает Согомонов, — многие мыслители и до него размышляли о природе ценностей, но, пожалуй, никому до Сорокина не удалось показать систематизирующую и методологическую значимость ценностной теории в социологии»¹. Сорокин выделяет следующие суперсистемы.

Идеациональная культура (тезис), основанная на принципе сверхчувственности и сверхразумности Бога как единственной реальности и ценности. Эта культура не терпит развития. Она статична, догматична, канонична. Цель культуры — приближение верующего к Богу.

Чувственная культура (антитезис), основанная на принципе чувственности человека во всем ее проявлении (зрение, слух, вкус, обоняние, осознание). Ее цель — доставить наслаждение, удовольствие, расслабить возбуждение усталых нервов.

Идеалистическая культура (синтез) — промежуточная между идеациональной и чувственной, так как ценности ее принадлежат как Небу, так и Земле. Чувственные формы наполняются идеациональным содержанием.

Эклектическая псевдокультура (вне триады: тезис, антитезис, синтез). В истории она появляется часто, когда меняется социокультурная доминанта, на смену космосу приходит хаос (иногда умело организованный).

Следует подчеркнуть мысль Сорокина о том, что, во-первых, эти системы не существуют в «чистом» виде, и, во-вторых, нет культуры плохой или хорошей (речь идет, конечно, о самодостаточных идеациональном, чувственном и идеалистическом типах), они разные, другие.

Владимир Соловьев одним из первых заговорил о глубоких идеациональных прозрениях великого Достоевского в области современного ему, духовно деградировавшего чувственного мира, который он с неповторимой художественной силой воплотил в своих произведениях. В третьей речи памяти Достоевского (19 февраля 1883 года) В. Соловьев объяснил объективные истоки его завоеваний: «В царствование Александра II закончилось внешнее природное образование России, образование ее тела, и начался в муках и болезнях процесс ее духовного рождения. Всякому новому рождению, всякому творческому процессу, который вводит существенные элементы в новые формы и сочетания, неизбежно предшествует брожение этих элементов»².

Под знаком «духовного брожения» начался XX век, поражаячество невиданными ранее потрясениями и катаклизмами. Вдохновенные открытия Достоевского были расценены как откровение большинством участников литературного процесса рубежа веков: В. Розановым, Д. Мережковским, А. Блоком, А. Белым, Вяч. Ивановым, Л. Андреевым, А. Ремизовым, А. Будищевым, Б. Зайцевым... Но в острой борьбе начали нашего столетия между сторонниками материализма, реализма и защитниками идеализма, модернизма прозвучали критические трактовки наследия Достоевского (В. Вересаев, М. Горький и др.). В советское время (вплоть до 1960-х годов) гениальный художник подвергался преступному очернению. Однако и в среде русских эмигрантов раздавались голоса (Ив. Бунин, В. Набоков), отрицавшие его величайшие достижения.

Вместе с тем традиции Достоевского никогда не теряли своей первостепенной значимости. Их разнонаправленное освоение во многом обусловило пути художественной культуры России, русского зарубежья, других стран, причем и писателей, негативно высказывавшихся о создателе «Братьев Карамазовых».

Большой, думается, интерес заключен в вопросе: что и как было воспринято от Достоевского теми, кто не испытывал (не замечал) близости к нему. Осмысление этого вопроса позволяет существенно расширить представление о функциональном значении Достоевского, а следовательно, о связях между литературами XIX и XX веков, с другой стороны — наметить новые подходы к изучению творчества художников, традиционно противопоставляемых Достоевскому. Как кажется, выбор такой области исследования ничего общего не имеет с произвольностью. Великий художник был первооткрывателем сложнейших и тайных психологических процессов, всечеловеческих, не подвластных времени исследований, которые в силу объективных условий получили в двадцатом столетии резкое и противоречивое ускорение; он нашел формы словесного искусства, подчиняющие, завораживающие читателя.

Более столетия вырабатывались подходы к постижению Достоевского. Изучение в России имеет свои особенности. На рубеже XIX–XX

веков появляются работы, авторы которых стремятся объяснить идеациональный феномен Достоевского: В. В. Розанов («Легенда о Великом инквизиторе», 1881), В. С. Соловьев («Три речи в память о Достоевском», впервые 1884), Д. С. Мережковский («Толстой и Достоевский», 1901), С. Булгаков («От марксизма к идеализму», 1903), А. Волынский («Достоевский», 1906), Вяч. Иванов («Достоевский и роман-трагедия», 1914); Н. Бердяев («Мироизвержение Достоевского», 1923). В 1920-е годы была сделана попытка вывести науку о Достоевском на уровень поэтики: работы А. Долинина, Л. Гроссмана, М. Бахтина. В последнее десятилетие появились работы на стыке науки и публицистики (И. Волгин, В. Днепров, Ю. Калякин, Ю. Кудрявцев, Л. Саракина, Ю. Селезнев). Ныне заново введены в научный оборот труды С. Булгакова, Вяч. Иванова, И. Ильина, А. Лосева, В. Розанова, С. Н. и Е. Н. Трубецких, П. Флоренского, С. Франка и др.

Диссонансом в общем потоке работ о Достоевском звучит голос В. Набокова. «Негативная оценка Достоевского, — отмечает А. Мулярчик, — принадлежит к числу особо разрекламированных идиосинкразий Набокова-критика»³.

Отношение Набокова к Достоевскому, не прекращавшийся диалог «притяжение — отталкивание» (А. Мулярчик), в разное время становились объектом критики.

Размышляя о творчестве Достоевского, Набоков избирает метод «от противного». Он как бы провоцирует читателя, во-первых, на доказательство обратного, и во-вторых, на сравнение творческого наследия русского классика со своим художественным миром. Так рождается читательское побуждение к пристальному сопоставительному анализу художественных текстов Достоевского и Набокова. В результате обнаруживается их несомненная общность. Во-первых, в восприятии и мастерстве воплощения чувственного деградированного мира; во-вторых, в поиске и обретении идеала, противопоставленного разъятой действительности: идеационального христианского — у Достоевского; идеалистического, связанного с искусством Божественного происхождения, — у Набокова. Эти два направления исследования избраны в настоящей работе ведущими. В своем исследовании мы опираемся на достижения литературоведческой мысли в этой области.

Жан-Поль Сартр первым из европейских критиков назвал Достоевского «духовным родителем Набокова» (1939), отметив типологическое сходство героев «Подростка», «Вечного мужа», «Записок из Мертвого дома» Достоевского и романа Набокова «Отчаяние», — «всех этих изощренных и непримиримых безумцев, вечно исполненных достоинства и вечно униженных, которые резвятся в аду рассудка, измываются надо всем и непрерывно озабочены — самооправданием — между тем как сквозь не слишком тугое плетение их горделивых и жульнических испо-

ведей проглядывает ужас и беззащитность»⁴. Сартр раскрыл и различное отношение двух авторов к своим персонажам.

Русская литература — явление молодое, но чрезвычайно многообразное, при этом единое и целостное. Зародившись в IX веке деяниями святых Кирилла и Мефодия как явление идеациональной культуры, русская письменность заложила фундамент духовных доминант, краеугольными камнями которого стали соборность, системность, нравственность, духовная красота, софийность, пасхальность, а в поэтике каноничность и этикетность. Справедливо утверждение Л. В. Камединой: «Назначение данной эстетической модели — вытеснить низменные чувства и заполнить душу добрыми чувствами»⁵. Процесс секуляризации, начатый в России в XVII веке, во многом трансформировал духовный смысл русской культуры. Влияние немецкого барокко и французского просветительского классицизма породили русский классицизм, который по его тяжеловесности можно было бы назвать просветительским барокко. «Пушкин, — продолжает Камедина, — осознающий неполноту культуры своего времени, становится первым оформителем духовной целостности русской культуры. Пушкин определяет, что духовный смысл необходимо искать не в западноевропейском просветительстве, а в русской святости»⁶.

Под знаком художественного реализма проходит золотой век русской культуры. Идеалистическими можно назвать произведения писателей XIX века, учитывая пушкинскую гениальную «оформленность», наполненную идеациональным содержанием.

«О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы»⁷ — так назвал свою программную книгу Дмитрий Мережковский, видя в позитивизме и излишней увлеченности реализмом кризисное явление. А новым направлением в русской литературе конца XIX — начала XX века определяет символизм и формулирует три его признака: мистическое содержание, расширение художественной впечатлительности и символы. Элементы новой культуры, названные Мережковским, действительно будут доминировать и даже развиваться в творчестве большинства настоящих художников слова, однако социальная катастрофа 1917 года породит социалистический реализм, явление более социальное, чем художественное.

Сегодня мы говорим о едином потоке (Глеб Стуве) общерусской литературы, а новейшие литературоведческие и культурологические исследования (В. Н. Топоров о «петербургском тексте» русской литературы⁸, В. И. Шульженко — «кавказский текст»⁹, Г. Д. Ахметова — «живой текст», Л. В. Камедина — целостность духовного смысла русской литературы) позволят стать основой для исследования феномена Живого русского текста, единого, неделимого, скрепленного вечными ценностями и смыслами. «Художественный текст остается живым и современным, пока у него есть читатели. Живой текст представляет собой структуру,

которая является открытой, динамичной, самоорганизующейся, взаимодействующей с другими литературными текстами. <...> Признаком открытости текста можно считать свободное „перетекание“ компонентов языкового материала из абстрактного языка в речь (текст), и наоборот. <...> Самоорганизация текста связана с появлением в нем новых тенденций. И наконец, взаимодействие с другими литературными текстами, без которого невозможно представить художественный текст»¹⁰. Эти ценные наблюдения Г. Д. Ахметовой также во многом определили тактику исследования и последовательность изложения: от языкового материала и словесных рядов к образам и смыслам.

Анализ творчества Достоевского и Набокова, столь разных, на первый взгляд, художников в свободном «диалоге-перетекании», выстроенном по принципу «притяжение — отталкивание», позволит, во-первых, сфокусировать доминирующие смыслы русского текста в широком диапазоне, а во-вторых, увидеть процесс развития русской литературы в трагический период ее истории.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Советский писатель, 1991. С. 22.

² Соловьев В. С. Литературная критика. М.: Современник, 1990. С. 50.

³ Мулярчик А. С. Русская проза Владимира Набокова. М.: МГУ, 1997. С. 70.

⁴ Сарп Ж.-П. Владимир Набоков. Отчаяние // В. В. Набоков: pro et contra. СПб.: Изд-во РХГИ, 1997. С. 263.

⁵ Камедина Л. А. Духовные смыслы русской словесной культуры. Чита: ЗабГУ, 2014. С. 68.

⁶ Там же. С. 89.

⁷ Мережковский Д. С. О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы [Электронный ресурс] // Lib.ru: «Классика»: [сайт]. [Москва, 2004]. URL: http://az.lib.ru/m/merzhkowskij_d_s/text_1893_o_prichinah_upadka.shtml (дата обращения: 30. 09. 2014).

⁸ Топоров В. Н. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» [Электронный ресурс]. URL: http://philologos.narod.ru/ling/topor_piter.htm (дата обращения: 30. 09. 2014).

⁹ Шульженко В. И. Две реальности «кавказского» текста русской литературы в границах «нулевых» годов [Электронный ресурс] // Российский писатель: [сайт]. [Москва, 2006]. URL: <http://www.rospisatel.ru/shulshenko.htm> (дата обращения: 30. 09. 2014).

¹⁰ Ахметова Г. Д. Живой литературный текст. М.: Ваш полиграфический партнер, 2012. С. 4.

Gorkovenko A. E.

Transbaikal State University, Russia

THE RUSSIAN TEXT OF DOSTOEVSKY AND VLADIMIR NABOKOV IN THE MIRROR OF PITIRIM SOROKIN'S SOCIO-CULTURAL DYNAMICS THEORY

The article discusses the conceptual lines of Nabokov's exploration of Dostoevsky's discoveries in the context of Pitirim Sorokin's socio-cultural dynamics theory. Special attention is paid to the underexplored sphere of Nabokov's 'positive' views, and his ideas of spiritual values of human existence.

Keywords: Russian literature; Russian text; socio-cultural dynamics.

**Демидова Елена Борисовна,
Мартыненко Юлия Борисовна**

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

lena2707@yandex.ru, yliam@yandex.ru

ИГРОВОЙ СТИЛЬ ПРОЗЫ В. НАБОКОВА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «ЛОЛИТА»)

В. В. Набоков стал ярким экспериментатором в области языка, прокладывая пути новой литературе. Творчество Набокова — яркая иллюстрация литературы XX века, сочетающей в себе разнообразные стилевые направления и способы словесного выражения. Игровой стиль писателя характеризуется особой поэтикой и способен выражать ироническую модальность. Языковые формы набоковской прозы как на лексическом, так и на грамматическом уровне превратились в реализацию его мышления.

Ключевые слова: стиль, поэтика, языковая игра, ирония, лексический уровень, грамматический уровень.

Творчество В. Набокова с большим трудом можно вписать в какую-либо одну из стилевых формаций. Языку прозы Набокова чуждо однообразие, и в той или иной мере ей присущи элементы различных стилей. Стилевые особенности поэтики писателя сочетаются с игровым характером его творчества, что позволяет говорить о неповторимой и оригинальной манере автора.

Набоков требует от читателя сознательных интуитивных и интеллектуальных усилий для проникновения за поверхностный поэтический слой произведений — в их этический и философский смысл. Для этого он намеренно обнажает игровое начало в поэтике.

Набоковские тексты — это прежде всего тексты игровые, соединяющие в себе необычные языковые приемы, призванные, казалось бы, удивить и запутать читателя. На самом же деле — это своеобразный способ познания и осмысления мира, а также стремление выявить новые потенциалы слова.

В качестве средства воссоздания образа жизни героя в языковой структуре текстов В. Набокова проявляет себя описательность, это сближает творческую манеру автора с традициями классической литературы XIX века. Прежде всего, можно говорить о гоголевской традиции, которая заключалась для В. В. Набокова в «прекрасной прихотливости» языка¹. Таким образом, описательность противостоит игровому началу в стиле набоковской прозы.

Игровой характер текстов Набокова проявляется в их внутренней структуре, наличии множества указателей на необходимость взаимодействия со скрытыми пластами повествования, различных загадках и ребусах, адресованных читателю. Игровой текст — это особая система.

На игру с читателем нацелены все ее элементы. При этом вся совокупность игровых манипуляций с языком — его фонетическими, лексическими и грамматическими ресурсами имеет целью получение эстетического удовлетворения читателем. У Набокова *средства языковой игры тесно связаны с реализацией иронии*. В тексте они взаимодействуют, что приводит к значительной сложности в попытке их разъединения.

«Лолита» — искусно сконструированный, состоящий из многих слов текст, рассчитанный на возможность альтернативных вариантов прочтения. Текст «Лолиты» для русскоязычного читателя несколько иной, чем для читателя англоязычного, — это автоперевод Набокова (1967). Набоков переориентировал текст на русского читателя, учитывая возможность прочтения романа соотечественниками. Дополнительные цитаты и аллюзии из русской литературы обогащают и приближают англоязычный оригинал к российскому читателю, хотя при этом и осложняют его текстовое пространство.

Создание новых слов — важнейшая составляющая творческого процесса у Набокова, и это понятно каждому, кто соприкоснулся с его художественным миром. Стремление автора создать слова, соответствующие его игровому настрою, «под стать» мысли, побуждает его к неиссякаемому словотворчеству, например: «Я выяснил, однако, во что они превращаются, эти обаятельные, *сумасводящие* нимфетки, когда подрастают»; «...обелокуренный локон выявил свой чернявый корешок»; «...вижу, что переваливающаяся со мной рядом Валерия начинает энергично и безмолвно трясти своей болоночной головой»; «Я позавтракал в городе — давно не был так голоден. Когда вернулся, дом был еще *беззолитен*»; «...положение не было, может быть, столь безнадежным, как оноказалось на первый *вздорог* в то ужасное утро»; «Каким-то образом все в этот день складывалось так удачно. Так *сине и зелено*»; «...как обычно, местная газета лежала на крыльце, куда ее только что *швырком* доставил Кенни»².

Нетрудно заметить, что большинство авторских новообразований представляют собой потенциальные слова или слова, построенные по продуктивным словообразовательным моделям. Это дает возможность их беспрепятственного восприятия в художественном тексте.

В качестве эффективного средства языковой игры и создания иронического эффекта Набоков использует также *словообразовательный повтор*: «Когда от меня потребовалось пожарить плоды моего повышения из жильцов в сожители, испытал ли я лишь горечь и неохоту?»; «Джон Фарло был пожилой, спокойный, спокойно-атлетический, спокойно-удачливый торговец спортивными товарами». Корневой повтор может сопровождаться языковой игрой, основанной на противопоставлении приставок: «Вообще же говоря, ее *раскрытие души* оказалось столь же малоинтересно, как было бы *вскрытие ее тела*».

Актуализируя уничижительное значение уменьшительного суффикса *-ечк-*, Набоков обращает внимание русского читателя на слово, которое очень часто встречается у Достоевского, становится принадлежностью его стиля: «Внезапно, господа присяжные, я почуял, что сквозь самую эту гримасу, искажавшую мне рот, *усмешечка* из Достоевского брезжит, как далекая и ужасная заря».

В «Лолите» можно наблюдать словообразовательные и лексические пристрастия Достоевского: наречие «внезапно» («вдруг»), кочующее из романа в роман и регулярно возникающее в начале предложений. У Достоевского многозначительное использование наречий «вдруг» и «внезапно» — это художественный способ представления проблем бытия. В «Лолите» Набокова они помогают выразить иронию автора, высмеивающего стилистический схематизм своего эстетического противника.

Словотворчество занимает важное место в системе художественных приемов В. Набокова. Это, по-видимому, обусловлено в основном общестилистическими соображениями, установкой на необходимость создания яркого экспрессивного языка, дающего возможность выделиться на фоне непривлекательной для Набокова тенденциозной прозы.

Для языка прозы Набокова характерны особые выразительные средства, делающие художественную речь яркой, образной. К их числу относятся разного вида *тропы*, они зачастую также являются важным средством выражения иронии. Это связано с двупланостью тропических средств, позволяющей зашифровывать ироническую информацию, которая впоследствии обнаруживается в контексте: «Пожилые американки, опираясь на трость, клонились надо мной, как Пизанские башни»; «Голова ее едва доходила до моей нагрудной шерсти»; «Был ли альбом свахи добавочным звеном в ромашковой гирлянде судьбы — но, как бы то ни было, вскоре после этого я решил жениться»; «молевые проединки появились в плюше супружеского уюта»; «Желание надеть горные сапоги и с разбега пнуть ее в *круп* было, конечно, неосуществимо, покамест проклятый полковник возился поблизости»; «Несмотря на эту беду, реклама согрела фарфоровые створки ее сердца и вызвала издевательское дребезжание моих змеиных гремушек»; «Валерия, приложив к колену намоченную салфетку, продолжала говорить — в меня, скорее, чем со мной; занялась своей внешностью, сидячи между ним и мной: подкрашивала выпученные губки, поправляла клевками пальцев передок блузки».

В тексте «Лолиты» можно наблюдать разные виды метафоры, и, в частности, *метафорический эпитет*: «...но она оценила дикое глухое желание у меня в глазах, устремленных с такой высоты на ее круглый лобик и зачаточную шляпу (букетик да бант)»; «По объявлению в непристойном журнальчике я очутился, в один *предприимчивый* день, в конто-

ре некоей Mile Edith»; «...встряхивала короткими белокурыми волосами самым что ни на есть трафаретным образом»; «...таксомоторный полковник, с хозяйствкой улыбкой остановив Валерию, начал развивать собственные домыслы»; «Впадина моей ладони еще была полна гладкого, как слоновая кость, ощущения вогнутой по-детски спины Лолиты, кла-вишной скользкости ее кожи под легким платьем»; «Руки в боки, я по-стоял в совершенной неподвижности и полном самообладании, созерцая с порога изнасилованный столик».

Как один из вариантов метафоры автор «Лолиты» использует *перифраз*: «Она давно уже рассталась со своей девственностью при обстоятельствах, менявшихся по настроению ее памяти» и *синекдоху*: «...она умела подчеркнуть белизну подъема ступни черным бархатом туфельки, и надувала губки, и переливалась ямочками».

Особое место в художественной системе Набокова занимает *оксюморон*, благодаря которому еще более контрастно оформляется идея противостояния двух реальностей: «....воркуя надо мной и проливая драгоценные слезы над моим вполне веселым безматеринством»; «Незабвенная старуха в черном, которая сидела рядом со мной на парковой скамье, на пыточной скамье моего блаженства (нимфетка подо мной старалась нащупать укатившийся стеклянный шарик), и которая спросила меня — наглая ведьма — не болит ли у меня живот»; «я заметил сам в зеркале, отражавшем наш тесный Эдем, а именно: ужасную гримасу нежности, искривившую мне рот»; «Одна из моих работ, озаглавленная „Прустовская тема в письме Китса к Бенджаминау Бейли“, вызвала одобрительные ухмылки у шести-семи ученых»; «Любимый мой врач, очаровательный циник с короткой темной бородкой, познакомил меня со своим братом, который собирался вести экспедицию в приполярные области Канады»; «„Пусть она скоро вернется“, — молился я про себя, обращаясь к заемному Богу — „и пускай, пока мамаша на кухне, повторится сцена тахты — пожалуйста! — я так мерзко обожаю ее!“»; «О, она была благовоспитаннейшей мещанкой».

Аналогичную функцию выполняет в романе *контекстуальная антонимия*: «От кухонного мужика в переднике до короля в летнем костюме все любили, все баловали меня»; «...рад был прервать рост чувства, угрожавшего обременить меня душераздирающими грезами и вялым разочарованием».

Важное место в системе языковых средств романа занимает *нарушение лексической сочетаемости* слов, например: «Так вот, значит, Шарлотта подвигалась вплавь с неуклюжей добросовестностью (была она весьма посредственной ундиной)», а также *нарушение стилистической сочетаемости*: «Неуклюже играя свою роль, я прошелся в ванную, дабы проверить, не увезли ли они моего английского одеколона»; «бывший советник царя, основательно опорожнив мочевой пузырь, не спу-

стил воду»; «Но в нашу буржуазную эру, когда все суют нос в чужие дела, это не сошло бы мне так, как сходило в обитых парчой глухих чертогах прошлого»; «Впрочем, я, пожалуй, подтолкну пинком в зад это хваленое воображение».

Указанные приемы традиционно используются классической русской литературой с целью языковой игры и достижения иронического эффекта, как и прием *разрушения структуры фразеологии*: «Гумберт Гумберт, обливаясь потом в луче безжалостно белого света и подвергаясь окрикам и пинкам обливающихся потом полицейских, готов теперь еще кое-что „показать“ (*quel mot!*), по мере того как он *выворачивает наизнанку совесть и выдирает из нее сокровеннейшую подкладку*»; Если я разбил бы ей сердце, мой образ в нем разбился бы тоже»; «Как тебе хорошо известно, меня ничто, кроме самых грустных воспоминаний, не связывает со Старым, и весьма гнилым, Светом...»; «Но я представляю собой половину семейного очага и имею собственный, небольшой, но отчетливый голос».

Своеобразие личности В. Набокова как представителя элитарной речевой культуры проявляется на всех уровнях системы языка, в том числе на уровне синтаксиса. Структура речи писателя свойственно преобладание сложных предложений над простыми, а также многочленных конструкций, различные виды осложнения простого предложения — обособленные члены предложения, ряды однородных членов и т. д. Многообразие синтаксических конструкций, используемых автором «Лолиты», подчеркивает богатый внутренний мир героя, способного многое понимать и тонко чувствовать. Все сложное предложение с подчинительной и сочинительной связью, насыщенное различными видами осложнения простого предложения, является у Набокова синтаксическим аналогом сложного развития мысли героя: «*Сначала я думал стать психиатром, как многие неудачники; но я был неудачником особенным; меня охватила диковинная усталость (надо пойти к доктору — такое томление); и я перешел на изучение английской литературы, которым пробавляется не один поэт-пустоцвет, превратясь в профессора с трубочкой, в пиджаке из добротной шерсти*». Очевидно, что синтаксический строй в романе одновременно становится важным средством реализации иронического эффекта. Этому способствует неожиданное использование сравнительных союзов, противительных конструкций, однородных членов предложения, когда неоднородные понятия оформляются в качестве однородных, и т. д.: «*Она мечтала быть сестрой милосердия в какой-нибудь голодающей азиатской стране; я мечтал быть знаменитым шпионом*»; «*Но давайте будем чопорными и культурными; стоила ли Валечка (как ее называл полковник) того, чтобы быть пристреленной, задушеною или утопленной?*»; «*Моя фарсовая супруга нахально собралась располагать по своему усмотрению и моими удобствами и мою судьбой*».

Обращает на себя внимание и то, что в набоковском романе пародируется конструирование предложений и, в целом, стилистика Достоевского. Пародируется свойственное поэтике Достоевского построение повествования в качестве обращения. В тексте «Лолиты» используются конструкции: «*судари мои*», «*милостивые государи*», «*девственно-холодные госпожи присяжные*». Интертекст Достоевского традиционно используется Набоковым для создания ироничного фона романа, для изображения разлада в сознании героя.

Таким образом, В. Набоков стал ярким экспериментатором в области языка, прокладывая пути новому стилю, новой литературе. Творчество Набокова — яркая иллюстрация литературы XX века, сочетающей в себе разнообразные стилевые направления и способы словесного выражения. Игровой стиль писателя характеризуется особой *поэтикой и способен выражать ироническую модальность*. Языковые формы набоковской прозы как на лексическом, так и на грамматическом уровне превратились в *реализацию его мышления*. Стилистические приемы творчества В. В. Набокова не только создают магическую суперобразность художественных текстов, но и отражают его способ познания окружающей действительности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Набоков В. В. Гоголь. Человек и вещи // Звезда. 1999. № 4. С. 15.

² Здесь и далее цитируется по: Набоков В. В. Лолита. М.: Азбука-классика, 2010. 256 с.

Demidova E. B., Martynenko Ju. B.

Moscow State Pedagogical University, Russia

LINGUISTIC MEANS OF IRONY AND WORDPLAY IN NABOKOV'S "LOLITA"

The authors are analysing Nabokov's novel "Lolita", trying to show that the traditional methods of humor, linguistic means of irony have become the original distinctive features of Nabokov's artistic system. The rich spectrum of irony creating methods is based on the single principle: breaking rules of expected expressions. It can be noticed on all the levels of novel's language: the word formation, vocabulary and phraseology, morphology and syntax. Especially often Nabokov likes to break the rules of word conjunction for creating ironical effect. One can feel author's intonation in his irony, in his willingness for wordplay.

Keywords: text; author; Nabokov; wordplay; irony; vocabulary; syntax.

Дикова Татьяна Юрьевна

*Российский государственный университет
нефти и газа им. И. М. Губкина, Россия*

uno@bk.ru

РАССКАЗОВАЯ ПРОЗА АЛЕКСАНДРА ГРИНА В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ И МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье анализируется художественный мир рассказовой прозы Александра Грина через реконструкцию ассоциативного фона его произведений. Показана важная и различная по своей значимости сюжетно-образная роль ассоциаций в идеино-художественной концепции прозы писателя в контексте исканий русской литературы и художественной культуры первой трети XX века. Самосознание себя как художника происходит у А. Грина через призму культур прошлых столетий.

Ключевые слова: Александр Грин, ассоциативный фон, аллюзия, реминисценция.

Литература мастеров Серебряного века нередко отличалась усложненным и даже причудливым в своей выразительности и изобразительности ассоциативным фоном. Многочисленные ассоциативные нити в рассказовой прозе Александра Грина выполняют важную и различную по своей значимости сюжетно-образную роль. Реминисценции, цитирования, различные упоминания литературных и фольклорных источников используются как мгновенное, точное создание нужного настроения, необходимого для восприятия читателем дальнейшего развития сюжета. Например, в «Сером автомобиле»: «Дом, о котором можно только сказать стихами Грюида: „Он был беден и спал“» (4, 342–343)¹.

Часто аллюзии у А. Грина проявляются именно как фон основного сюжетного действия: они рассеяны в тексте рассказов вне какой-либо строгой системы. Подобные аллюзии, реминисценции, цитаты (скрытые либо явные, на что указывают поставленные кавычки) «вписывают» фрагменты авторского текста в контекст какого-либо яркого явления литературы и искусства прошлого или современности. Иногда они приносят шутливый, иронично-игровой оттенок, как, например, в экспозиции рассказа «Ива», где «русские Собакевичи и Базаровы» упоминаются в качестве искателей клада в экзотических странах, или оттенок горечи, грустной иронии, даже сарказма, который звучит в описании «духа быта» послереволюционной России («держа в кармане тридцать рублей, каждый понимал, что „человек — это звучит гордо“. Они весили пятнадцать пудов хлеба — полгода жизни» («Фанданго»; 5, 431).

Для рассказов А. Грина характерна усложненность портрета героев, особенно женских образов. Критика традиционно говорит о том, что «портреты женщин у писателя значимы. Здесь Грин предстает новатором, вводящим в приключенческую литературу женские образы, полные грации и поэзии, которые он воссоздает с большой психологической точ-

ностью»². Женщина у Грина молода, легка, простодушна, по-детски доверчива. «Ее детский лоб... внушал желание погладить его» («Серый автомобиль»; 4, 322); характерно ее «наивное внимание, — так набившись в избу, смотрят деревенские ребятишки на распивающего чай проезжего чиновника» («Крысолов»; 4, 366); «ее неправильное полудетское лицо с застенчиво-гордыми глазами было прелестно духом расцветающей женской жизни» («Корабли в Лиссе»; 4, 245), — все это очень напоминает внешность Ассоль из «Алых парусов», хотя фактически перед нами «сборный» портрет всех «романных» героинь художника. Это и Дези из «Бегущей по волнам», и Тави из «Блистающего мира», и Молли из «Золотой цепи», и Джесси из «Джесси и Моргиана», и Харита из не завершенной «Недотроги».

Но в рассказовой прозе Грина сквозь эту типичную внешность начинает пропасть нечто другое, таинственное. Облик Ассоль — символ женского совершенства, представляющийся автору безукоризненным, пленительным и романтичным, — начинает «двоиться», и в нем, обычно в моменты особого сюжетного напряжения, вдруг появляются черты странного человека, персонифицированного воплощения ирреальной силы. «Она, казалось, была в глубокой рассеянности... Она села, как неживая... то опуская удивленные, редкой красоты глаза, то устремляя их в пространство... внезапно блаженная улыбка озарила ее лицо» («Враги»; 6, 346); внимание читателя привлекают «глаза, блиставшие жуткой одухотворенностью, какая свойственна стариинным портретам, в колеблющемся неверном свете. От платья и фигуры ее веяло разрушением действительности» («Клубный арап»; 5, 410); «красавица с огненными глазами»; ее «лицо вспыхнуло пределом оживленной удручающей красоты»; «иступленно смеясь, девушка оскалилась, ужасное счастье сияло в ее мертвенно-белом лице» («Волшебное безобразие»; 5, 423, 424); «ее лицо было бело, мертво, глаза круглы и огромны»; она — «воск с механизмом внутри»; «она среди нас, обещая так много и убивая так верно, так медленно, так безнадежно» («Серый автомобиль»; 4, 399, 340, 342); «присталый взгляд»; лицо «затенено длиной и блеском ресниц»; ее «магические глаза» («Фанданго»; 5, 435); «странный блеск глаз» («Лошадиная голова»; 4, 144). Все это представляет воплощение иного, неведомого, таинственного и страшного. Это своеобразный двойник, то странное «другое», что неожиданно выступает в «пределные» моменты развития действия, ибо — повторим эту гриновскую фразу — «мы часто не знаем, кто второй живет в нас». А. Грин, будучи человеком своей эпохи, как и многие, испытал воздействие концепции личности З. Фрейда с ее гипертрофированным представлением о подсознании, некоем «оно», неподконтрольном сознанию человека, но при этом доминирующем в его внутреннем мире и конфликтующим с сознанием в противоречивом и драматическом неравновесном состоянии личности.

В результате происходит расслоение, раздвоение облика женщины-ребенка, в котором выступает то наивное простодушие, то тайна, загадка, ужас. «Мертвенная бледность», «странный» и «жуткий» блеск глаз, «длинные ресницы», «иступленный смех», «удручающая красота» — все это имеет несомненное сходство с портретными характеристиками гоголевских красавиц (особенности с его Панночкой- ведьмой). Подобно великому классику, Грин тоже «скорее неосознанно, и весьма последовательно воссоздает под разными именами и в различных контекстах один и тот же... символ женского совершенства как некоей надмирной, вневременной, внебытийственной, сверхчувственной, сюрреалистической идеи, галлюцинации»³, его, гриновской, мистической грэзы. «Другое» (скрытое, подспудное, тайное в гриновской женщине) — еще одна черта в целостном, но демонстративно противоречивом образе непознанного мистического мира, воспринимаемого художником надчувственно. Инфернальное начало причудливо входит в реальную ткань бытия и придает ей обостренное романтико-символическое звучание.

Субсенсорное восприятие писателя, на наш взгляд, проявляется и в его пейзажных зарисовках. Устойчивая, типичная картина природы в рассказах 1920-х годов — огромное панорамное изображение скалистой (или скалисто-лесистой) местности, причем обзор, как правило, совершается с серединной точки вертикали: герой высоко поднят над низиной, и над ним возвышаются вершины гор. «Мы... приблизились к ущелью, из развернутой трещины которой разливался призрачный лиловый свет, полный далекой зелени <...> Мы подошли к обрыву, висевшему отвесной чертой над залитой солнцем долиной, где далеко внизу крылись, подобно стаям птиц, фермы и деревни. Огромное голубое пространство было в лицо ветром» («Серый автомобиль»; 4, 337, 339); «огненная от заката стрела ущелья лежала на лиловой зелени крутых склонов... утесы... овеянные спиралью тропинок, заламывающих головокружительный взлет над поясом облаков <...> падали от уступа к уступу молчаливые, ярко озаренные склоны или поворот, оттененный светлой чертой неба, по-иному колебали волнение, вызванное... оглушительной тишиной стремнин» («На облачном берегу»; 4, 221, 230); «Скалы, вершины гор, далекие плоскогорья, залипые туманом и светом, на фоне самых колоссальных масс, слитых с небом стеной неподвижного лилового дыма, напоминали облачную страну <...> Белые, как сталь в лунном свете, хребты горной цепи <...> Справа, в расселину... сыпался, пыля серебром, отвесный ключ <...> Стены (пропасти. — Т. Д.) со всех сторон и во всех направлениях были совершенно отвесны, касаясь в неосвещенной глубине огромной, как ночная равнина, тени, скрывающей вертикальное пространство неуследимого протяжения» («Лошадиная голова»; 4, 148, 150).

Представленные виды пейзажей из разных рассказов являются собой цельную грандиозную картину горной страны с ущельями, страш-

ными безднами, трещинами, крутыми склонами, острыми утесами, далекими призрачными долинами, где туман, дым, облака воспринимаются подобно полупрозрачной среде, сквозь которую виднеется или чувствуется безбрежное колеблющееся пространство, образованное *астральными* гриновскими красками, в коем весь пейзаж становится словно сотканным из разноцветного воздуха, и, будучи предметным и даже монументальным, по существу, совершенно дематериализуется. Он похож на картину, «нарисованную на прозрачном озаренном стекле» («Ива»).

Призрачность, зыбкость быстро меняющихся состояний природы приходит в контрастное сочетание с ее вечной красотой и пугающей по сравнению с краткостью человеческой жизни неизменностью. Призрачность мироздания, одухотворенная силой искусства, дает нам ключ к восприятию творческих озарений выдающихся мастеров искусства первой трети XX века. Александр Грин, будучи современником Серова, Коровина, Грабаря, Борисова-Мусатова, ищет эквиваленты своих переживаний в природе. «Овеществление, объективизация человеческих чувств, чувств в бытии природы и, следовательно, одухотворенность самой природы достигают... высшей степени в силу наибольшей определенности самого пейзажа. Эта высшая одухотворенность приобретает символическую форму выражения, ее всеобщность приобретает характер отвлеченности»⁴. В силу этой отвлеченности и субъективной направленности пейзаж писателя можно рассматривать как своеобразную сублимацию бескрайних просторов человеческого духа, их символическое воплощение в контексте современной ему русской культуры.

Отметим еще одну интересную особенность Грина, идущую в русле его приемов обнажения стилистических конструкций и связанную с ассоциативным фоном. В своих рассказах через литературные реминисценции он «подсказывает» читателю путь к себе, те категории, в которых может быть понят его житейский и творческий облик. Так, в «Крысолове» как бы невзначай упоминается название книги «Дон-Кихот», а в «Фанданго» звучит более определенно: «Я жил Робинзоном». Упоминания вечных мировых образов, входящих в повествовательную ткань рассказов, помогают отчетливо осмыслить облик самого писателя, в коем соединилось странное, старомодное благородство, недоверие к действительности, жажда высокого идеала и глобальное, «робинзоновское» одиночество во всем: в быту, в жизни, в творчестве.

А. Грин, принимая идею Андрея Белого о восприятии нового через культуру прошлых эпох, трактует настояще через феномены человеческой культуры, которые входят в его произведения в виде ассоциаций. Таким образом, сложность его малой прозы, образованная несколькими смысловыми уровнями (слоями), рождающимися из богатого ассоциативного фона, борется с линейным сюжетом. Ассоциативное поле раз-

двигает границы сюжетного времени и пространства и включает происходящее в хронотоп человеческой культуры.

Самосознание себя как художника происходит у А. Грина через призму культур прошлых столетий. Так рождаются на страницах гриновских книг поразительные культурно-психологические пересечения, дающие простор для читательских мыслей и воображения. Благодаря богатому и сложному ассоциативному фону, выполняющему у писателя разнообразные функции, его проза имеет таинственные, мерцающие и почти беспределные глубины, поскольку разные социально-исторические эпохи высвечивают в образах, заложенных в текстах, близкий им оттенок смысла и новые ассоциации в связи с постоянными изменениями самой действительности. «Живой контакт с неготовой становящейся современностью» (М. Бахтин) рождает беспределный, многоосмысленный, полифонический смысл гриновской прозы. Наконец, ассоциативный фон, вбирающий в себя и мотивную структуру (горизонтальные связи), и контрастирующие с ней вертикальные смысловые связи с историко-культурными явлениями, не только расширяет читательское восприятие, но и, раздвигая границы сюжетного хронотопа, вводит лучшие гриновские произведения в вечный контекст мировой культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Грин А. С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Правда, 1980. — Далее ссылки на это издание даются в тексте: первая цифра указывает том, вторая страницу.

² Оливье С. А. Грин и приключенческий жанр англосаксонской литературе //Известия АН СССР. Сер. литер. и языка. 1990. Т. 49. № 1. С. 73.

³ Нечаенко Д. А. Поэтика сновидений в художественном мире Н. В. Гоголя // Нечаенко Д. А. Сон, заветных исполненный знаков. Таинства сновидений в мифологии, мировых религиях и художественной литературе. М., 1991. С. 256.

⁴ Федоров-Давыдов А. А. О новом характере пейзажа после импрессионизма // Федоров-Давыдов А. А. Русский пейзаж XVIII — начала XX века. М., 1986. С. 252–253.

Dikova T. Y.

Gubkin Russian State University of Oil and Gas, Russia

ALEXANDER GREEN SHORT STORIES IN RUSSIAN AND WORLD CULTURES CONTEXT

The article analyses the artistic world of Alexander Grin's prose through the reconstruction of its associative background. The author shows the role of associations in the ideological and artistic conception of Grin's prose in the context of Russian literature and artistic culture of the first third of the twentieth century. The writer's self-realization passes through the past centuries cultures' prism.

Keywords: Alexander Grin; associative ties; background; allusion; reminiscence.

Ефремов Валерий Анатольевич

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

valef@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

В статье анализируется популярная разновидность современной словесности, посвященной языку, — лингвистическая публицистика. Описываются история и генезис жанра, выявляется типология жанра, исследуются ее границы и задачи. Отдельное внимание уделяется словарю как форме публицистического текста.

Ключевые слова: лингвистическая публицистика, социокультурная ситуация, словарь.

Лингвистическая публицистика для отечественной словесности — явление не новое: примером могут послужить великолепные образцы тонкого анализа метаморфоз языка, на которых выросло не одно поколение советских и постсоветских образованных людей: например, многократно переиздаваемые книги «Живой как жизнь» (1962) К. И. Чуковского или «Слово живое и мертвое» (1972) Н. Я. Галь. Формально посвященные описанию состояния русского языка периода оттепели и периода застоя, книги демонстрируют образцы высокого и тонкого анализа языка в социокультурной ситуации: так, в обеих работах большое внимание уделено такому значимому феномену второй половины XX века, как канцелярит.

Основное отличие лингвопублицистики от традиционных научно-популярных книг по языкоznанию и русистике (например, работы В. В. Колесова, М. В. Панова, Л. В. Успенского и других) — это почти полная редукция просветительской (*как надо!*) и педагогической (*как не надо!*) прагматики за счет высокой эмоциональности письма и злободневности анализа языковых трансформаций сквозь призму социокультурной действительности: язык становится поводом для рассуждений об общественной жизни.

Актуализация лингвистической публицистики во второй половине 2000-х вполне объяснима: социальные катаклизмы 1980-х и 1990-х и сопутствующие им стремительные изменения в языке и культуре речи требовали для своего осмысления временного дистанцирования. Писатели, журналисты, филологи если и касались вопросов состояния русского языка, то в двух жанрах: либо в виде колонок в печатных СМИ, либо в виде традиционных научно-популярных книг о русском языке.

Генезис и границы жанра. Во второй половине «нулевых» (2000-е) лингвистическая публицистика переживает своеобразный ренессанс, толчком к которому послужили три книги: «Словарь модных слов» (2005) В. И. Новикова, «Русский язык на грани нервного срыва» (2007)

М. А. Кронгауза и «Словарный запас» (2008) Л. С. Рубинштейна. В начале 2010-х годов выходят еще несколько основательных работ: «Русский со словарем» (2010) и «О чём речь» (2016) И. Б. Левонтиной, «Нулевые на кончике языка» (2012) Г. Ч. Гусейнова и «Самоучитель олбанского» (2013) М. А. Кронгауза.

Первые три работы и репрезентируют основные, гетерогенные типы лингво-публицистики: *профессиональная* (филологическая), *журналистская* и *писательская*.

(1) Лингвистическая публицистика по своим жанровым особенностям отлична от филологических коротких нарративов non-fiction конца XX — начала XXI века, как-то: заметки (М. Безродный) и очерки (А. Генис), байки (Е. Г. Водолазкин) и «виньетки» (А. К. Жолковский), ЖЖ-посты (Т. Н. Толстая) и словарные статьи придуманных слов (М. Н. Эпштейн). Главное отличие лингвопублицистики от перечисленных жанров — внимание не собственно к языку, а к экстралингвистическим факторам, определяющим его существование. В отличие от авторов научно-популярных книг, лингвисты-публицисты не призваны объяснить и научить: их задача — показать тонкие, пленочные связи между изменениями в обществе и изменениями в языке. Представляется, что именно на стыке личного, пропущенного сквозь собственный (языковой) опыт, и профессионального, обусловленного длительным, «по рабочей необходимости» наблюдением за языком, и возникают эти своеобразные «заметки просвещенного обывателя» (М. А. Кронгауз).

В связи с наличием в общественном сознании разнообразных форм антинаучной, наивной лингвистики именно ученые могут и должны развеять существующие мифы: о порче и гибели родного языка, о скучности русского словаря, о неземной уникальности русского языка, о происхождении едва ли не всех языков из русского (см. деятельность лингвофриков). Делая это профессионально, на доступном широкому кругу читателей языке колумниста/бытописателя/очеркиста и одновременно будучи специалистом в языкознании, ученый через лингвистическую публицистику реализует одну из функций науки — просветительско-образовательную.

(2) Все упомянутые авторы имеют опыт работы в средствах массовой информации, а некоторые из них — научные культуртрегеры современной России. Именно журналистские навыки во многом определяют языковую специфику лингвистической публицистики: доступность языка, умение говорить о сложных вопросах легко и просто, богатая иллюстративность, высокая степень диалогичности. Такой подход позволяет реализовать другую функцию лингвопублицистики — функцию воздействия, привлечения внимания к актуальным проблемам языка, и культуры.

(3) Третий источник лингвопублицистики — писательство. Л. С. Рубинштейн и В. И. Новиков — это прежде всего талантливые писатели.

Именно этим обусловлено трепетное внимание к языковой ткани текста (ср. «Роман с языком» В. И. Новикова), к изменениям в окружающем языке и социуме.

Все вышеназванные произведения лингвопублицистики в полной мере отражают культурную эпоху постмодернизма и соответствуют его характеристикам. В каждой из книг находим такие признаки текста постнеклассической эпохи, как сверхактуальность, бриколаж, синтетичность, (чрезмерная) цитатность, гипертекстуальность, игра с текстом на уровне формы и содержания, пародирование и ирония. Причем обязательная для лингвопублицистики ирония принимает разные формы в зависимости от идиостиля автора: от мудрой и интеллигентной оценки Л. С. Рубинштейна до злого, граничащего с мизантропией сарказма Г. Ч. Гусейнова.

Обобщение актуальных лингвистических, социальных, культурологических, философских проблем в указанных работах происходит не только на основе конкретных фактов, но и через художественное выявление ассоциативных связей, через апелляцию к общему языковому и историческому опыту, к архетипическим пластам русского языкового сознания. (Ср.: «„Франция“ — это уже некоторое фрондерство, а вообще-то „дружба народов“ распространялась в основном на территорию СССР и на страны народной демократии, куда на защиту пошатнувшейся дружбы иногда приходилось отправлять ограниченные воинские соединения. Но что пожалеешь ради дружбы. Дружба же всего дороже, как было сказано¹.)

Сама жанровая контаминация (то ли очерк, то ли эссе, то ли мысли вслух, то ли серьезная статья) — также знаковая характеристика лингвопублицистики, совершенно чуждая и научно-популярным текстам, и работам предшественников (ср. с рефлексией В. И. Новикова: «Это открытая литературно-публицистическая книга, которая пишется индивидуальным автором и отражает его позицию по самым разным вопросам»²).

Другая важная черта постмодернистского текста — использование готовых форм.

Форма жанра. Главным отличием современной лингвопублицистики от других форм филологической беллетристики следует признать саму форму изложения материала: три из четырех названных автора создают свои тексты в виде словаря — новой (со временем М. Павича) и любимой игрушки современных писателей.

Следует отметить, что жанровая форма словаря в конце XX — начале XXI века переживает своеобразный бум, причем не только в науке: так, за последние 20 лет в России вышло огромное число разнообразных и разнокачественных словарей, суммарно превышающее количество всех лексикографических изданий, выпущенных в СССР. Однако с сере-

дины 2000-х словари — это уже не только научное или учебное издание, но и форма публицистического анализа социальной действительности.

Так, с 2006-го по 2012-й московский журнал «Большой город» каждый декабрь публиковал специальный итоговый аналитический выпуск под названием «Словарь года», который, несмотря на ту же постмодернистскую иронию и определенную долю субъективного отбора слов, не только максимально точно выдерживал избранную форму, но и представлял собой серьезное исследование социальных изменений, произошедших в стране за год, — и вновь сквозь призму языка. В эти словари входят зафиксированные лингвистами неологизмы (*гуглить*, *экосексуал*), удачные окказионализмы (*охренищенко*, *чикваркинг*), переосмысленные слова или слова, развившие новое значение (*жесть*, *модернизация*), популярные слоганы или цитаты (*все входящие бесплатно*; *Лет ми спик фром май харт*), имена собственные, в том числе находящиеся на стадии перехода в нарицательные (*Бондарчук*, *Кущевская*).

Существующим исключительно в Интернете является другой проект — «Lenta.ru. Словарь. Трудности перевода»³, призванный помочь тем, кто сталкивается со словами и речениями, обозначающими новые реалии или характерными для новых субкультур (*падонки*, *пацаны*, *блондинки*, etc). Самое интересное в этом словаре — это то, что он описывает не столько языковые единицы и имеющие широкое хождение фразы (по интернет-традиции авторы словаря называют их «мемами»), сколько социокультурный аспект самой реалии, словом названной. Более того, в некоторых случаях, помимо собственно лингвокультурологической информации, в словарной статье содержится вполне надежная систематика объекта описания. (Ср.: «*Геймер* (от англо-американского *gamer*, вариант *gamer*) — играющий в сетевые игры (*гамы*, *гамесы* — от *games*), представитель сети глобальных многоязычных субкультур, объединенных вокруг сложноорганизованных виртуальных стратегических кампаний.) Нельзя с уверенностью сказать, является ли слово *геймер* авторитетным самоназванием или это лишь слово-прикрытие для окружающих, многие из которых считают всю геймерскую субкультуру частью всемирного заговора с целью зомбирования большинства населения планеты. Степень причастности к геймерской сцене варьирует от *казуала* (от латинско-англо-американского *casualis*, *casual*, букв. „случайный“), принимающего участие в игровых сессиях скорее в качестве наблюдателя, до *хардкорщика* (*тру-хардкорщика*, *mega-тру-хардкорщика*, на жаргоне падонков *труЪ хардкорщика*, из англо-американского *hardcore*), внешне уже не отличимого от кибердрочера или задрота, но отличающегося от последних наличием более развитого цехового жаргона»⁴.

Причина востребованности именно матрицы словаря для описания современной действительности понятна: «...использование словарной формы позволяет в полной мере... выявить важнейшую функцию сло-

варной формы — функцию фиксации знаний о внеязыковой действительности, фактически функцию отражения картины мира»⁵.

Кроме того, в лингвопублицистике словарная форма позволяет не только объединять разнородные и написанные подчас в разное время и даже разными авторами субтексты, но и вызывать в сознании читателя представление о словаре как об авторитетном источнике информации, что повышает в глазах читателя значимость любого текста, созданного в виде словаря. (Ср. редакторский комментарий к книге Л. С. Рубинштейна: «Мы расположили эти тексты не в хронологическом порядке, который читатель легко восстановит с помощью собственной памяти или интернета, а в виде своеобразного словаря современной политической культуры, толкующего ключевые понятия сегодняшней общественной жизни»⁶.)

Напомним, что и Г. Ч. Гусейнов стал известен широкой публике прежде всего благодаря книге-словарю «ДСП. Материалы к русскому словарю общественно-политического языка» (2003), атрибутируемой как «коллективный словесный портрет советского и постсоветского времени», который «может быть использован не только как справочное пособие, но и как „путеводитель“ по эпохе»⁷.

Кроме того, словарная форма позволяет совершенствовать книгу, привносить новое и уточнять старое по мере необходимости и републикаций: текст становится максимально открытым для изменений, обусловленных волей автора или изменениями языковой действительности: «Постепенно составляется книга, которая растет и обновляется от издания к изданию. На переплете под названием имеется подзаголовок — „Языковая картина современности“. Рисовать картину предстоит еще долго, пока живы автор и его великий соавтор, его „натуращик“ — русский язык»⁸.

Итак, и сугубо публицистические, и культурологические тексты, воплощенные в виде словаря, преследуя разные цели, пользуются одинаковой, востребованной временем формой выражения: «Сама природа этих текстов связана со словарной формой, предполагающей разговор „без кавычек“, разговор, в котором вещи называются своими именами»⁹.

Цель жанра. Представляется, что расцвет современной лингвопублицистики во многом связан с диссонансом между ускоряющимся временем и стремительными, но трудно поддающимися фиксации или не фиксируемыми вообще изменениями языка.

Ученые и прежде всего лексикографы далеко не все и не всегда успевают отразить в словарях и справочниках. Лингвистическая публицистика тем и хороша, что тонко чувствующий трансформации языка автор пытается привлечь внимание читателя к тем подчас крохотным подвижкам, которые не замечает обычатель. Именно сплав личного и публичного опыта, интимных отношений с языком и социальных обязательств

ученого/писателя/журналиста и приводит к уникальности жанра лингвистической публистики, в которой «публицист и художник рассуждает об общественном, всеобщем через сугубо интимное — свой языковой опыт» (А. Генис).

Следовательно, основная цель лингвистической публистики — привлечение к актуальным вопросам состояния языка на фоне стремительно меняющейся социокультурной реальности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Рубинштейн Л. С. Словарный запас. М.: Новое изд-во, 2008. С. 38.

² Новиков В. И. Пиратить русских неэтично [Электронный ресурс] // Свободная Пресса, 20 апреля 2013 г.: [сайт]. URL: <http://svpressa.ru/culture/article/67065/> (дата обращения: 25.03.2016).

³ Словарь. Трудности перевода [Электронный ресурс] // Lenta.ru: [сайт]. URL: <http://x.lenta.ru/abc/> (дата обращения: 25.03.2016).

⁴ Там же. URL: <http://x.lenta.ru/abc/0551.htm> (дата обращения: 25.03.2016).

⁵ Зайковская И. А. Ассоциативно-семантический потенциал и текстовые реализации лексической парадигмы «словарь»: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2011. С. 6.

⁶ Рубинштейн Л. С. Указ. соч. С. 5.

⁷ Гусейнов Г. Ч. Д.С.П.: Материалы к русскому словарю общественно-политического языка XX века. М.: Три квадрата, 2003. С. 3.

⁸ Новиков В. И. Указ. соч.

⁹ Рубинштейн Л. С. Указ. соч. С. 5.

Efremov V. A.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia

ON CONTEMPORARY LINGUISTIC JOURNALISM

The paper analyses the popular form of modern literature devoted to language — linguistic journalism, describes history, genesis, and typology of this genre, draws the limits and purposes of such texts. Special attention is paid to the dictionary as a form of linguistic journalism.

Keywords: linguistic journalism; modern social and cultural situation; dictionary.

Захидова Лариса Сергеевна

*Новосибирский государственный медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации, Россия*

lz@ngs.ru

Ю. М. ПОЛЯКОВ: ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО

Творчество большого писателя обязательно уходит корнями в великие традиции предшественников. Однако каждый по-настоящему талантливый автор делает открытия, создавая неповторимый идиостиль Мастера.

Ключевые слова: идиостиль, традиции, новаторство, классик.

Объектом нашего исследования являются тексты произведений Ю. М. Полякова, идиостиль которого узнаем с первых страниц великолепных, ярких и образных произведений большого писателя. Специфика почерка Полякова состоит в гармоничном продолжении гуманистических традиций великой русской литературы и в создании свойственных только ему художественных особенностей.

Сергей Михалков назвал Ю. М. Полякова «последним советским классиком». Думается, это определение очень точно отражает сущность идиостиля Полякова. По прошествии времени это особенно ясно. В определение *советский* входит все лучшее, что было в большой литературе, воспитавшей поколение, победившее в Великой Отечественной войне: огромная любовь к Родине, созидательность, стремление к свету, желание жить лучше, устранивать недостатки и просто любить людей, которые живут рядом с тобой. На этой литературе воспитывался и сам Ю. М. Поляков. Конечно, он не мог не унаследовать все лучшее, что было в ней. Это прежде всего — патриотизм. Писатель и в наше непростое время твердо поддерживает усилия нынешней администрации по укреплению российского государства.

Но ключевое слово в словосочетании *советский классик*, — конечно, *классик*. В этом смысле творчество Ю. М. Полякова, безусловно, выходит за рамки определения «советский», потому что советские классики, по большому счету, были и остаются наследниками традиций русской литературы, на которой они выросли. Писателя Ю. М. Полякова с полным правом можно назвать уже сегодня *русским классиком*. И если литература — это то, что объединяет нацию, то творчество Полякова продолжает лучшие традиции нашей России, что можно сказать о немногих современных писателях. Именно таким мастерам, как Поляков, мы обязаны тем, что русская литература еще жива. Как тут не вспомнить знаменитого Сен-Жон Перса из романа «Гипсовый трубач...», которого частенько цитируют не только герои романа, но и многие читатели: «Для традиции нужен талант, для новаторства достаточно нахальства».

Великолепно охарактеризовал творчество Ю. М. Полякова Дмитрий Каралис: «Если бы я выдвигал Юрия Полякова на Нобелевскую премию, то с формулировкой: „За сохранение лучших традиций русского литературного языка и высокую художественность“. Или так: „За продолжение традиций Гоголя, Салтыкова-Щедрина, Чехова, Зощенко, Булгакова в русской литературе и высочайшее мастерство в художественном изображении жизни“. Мастерство — вот что в первую очередь импонирует мне в прозе Юрия Полякова».

В чем же конкретно заключается продолжение традиций великой русской литературы в творчестве Ю. М. Полякова?

Прежде всего, писатель всегда был в России больше чем писатель. Это был властитель дум, часто — общественный деятель. Ю. М. Поляков сегодня не только в художественных произведениях, но и в публицистике проявляет себя духовным лидером общества. Об этом можно услышать от представителей самых разных слоев общества, с которыми приходится общаться. Часто это выражается в простой и доступной всем фразе: «Молодец Поляков! Лучше не скажешь!»

Сам Ю. М. Поляков однажды сказал, что одна из функций писателя — социальное прогнозирование. Так было всегда. По мысли Полякова, если бы руководство нашей страны читало повесть Л. Н. Толстого «Хаджи Мурат», не было бы чеченской войны. В книгах писателя, начиная с советских времен, таких прогнозов было и есть достаточно. Но чтение требует труда и времени. Возможно, для того чтобы быть услышанным, писатель сегодня много выступает как публицист и общественный деятель. Но часто (и это тоже в русской традиции) голоса его не слышат или не хотят слышать.

Нравственная позиция русских писателей явно или скрыто всегда выражалась в произведениях и была важна для читателей. Ю. М. Поляков в лучших традициях русской классики подводит читателя к пониманию добра и зла, делая это очень талантливо и ненавязчиво. Не случайно о недавно вышедшем романе «Гипсовый трубач...» писатель сказал: «Это моя „Анна Каренина“». В традиции Л. Н. Толстого нести свет нравственности читателям.

Историзм лучших классических произведений уже ни у кого не вызывает сомнений. Об этом много писали великие критики прошлого. Это отмечают современные исследователи литературы. Поляков через сюжеты своих произведений показывает грандиозную картину истории нашей страны со времен советской власти до наших дней. В этом смысле по книгам Полякова можно изучать историю страны, как по романам И. С. Тургенева, которого называли барометром эпохи. Не хочется повторяться, но, по большому счету, книги Полякова можно, как и роман Пушкина «Евгений Онегин», назвать «энциклопедией русской жизни», а к произведению «Гипсовый трубач...» это относится в полной мере.

Особенно интересен в этом смысле язык Полякова: он всегда передает дух времени. Окказионализмы писателя не только создают яркие художественные образы и речевые характеристики персонажей, но и служат средством авторского отношения к изображаемому и, конечно, точно передают дух времени: *торгонавт, лениновидец, диаматыч, соросята, метеорист* и т. д.

Свой творческий метод сам Ю. М. Поляков назвал *гротескным реализмом*. Это очень точное определение, с которым не поспоришь. Главные традиции в произведениях писателя — это традиции великих мастеров гротеска: Гоголя, Салтыкова-Щедрина, Булгакова. Как и у великих предшественников, юмор у Полякова переходит в злободневную сатиру, очень часто выраженную в афористической форме. В этом смысле произведения Полякова не имеют себе равных по ярким высказываниям, которые становятся крылатыми. Только в романе «Гипсовый трубач...» таких выражений больше двухсот. Как тут не вспомнить пушкинское высказывание о языке комедии «Горе от ума»: «О стихах я не говорю, половина войдет в пословицы...» Только у больших писателей можно встретить такое количество афоризмов, вошедших в язык народа, так называемое *растаскивание на цитаты*.

В традициях русской литературы было не просто посмеяться над человеком, но посмеяться созидательно: помочь исправить недостатки, но не при помощи порки и издевательств, а легко, смеясь над собой. У Полякова, как и у русских классиков, сквозь смех видна огромная все-побеждающая любовь к человеку. Как удается писателю сберечь ее в своих книгах во время «эволюции стилей», когда «эпоха модерна — это когда разум заменяет веру, а эпоха постмодерна — это когда стеб заменяет разум»?! Вероятно, такое умение и есть порождение большого таланта, впитавшего в себя лучшее, что было и есть в нашей литературе.

Ироничность, присущая творчеству Полякова, очень близка ироничности Ильфа и Петрова, Н. Р. Эрдмана, но в то же время она абсолютно уникальна. Это визитная карточка писателя. Чего стоят только фраза, прозвище и характеристика: «последний русский крестьянин Агдамыч, по которому проехала реформаторская борона»!

Ю. М. Поляков со своей особенной иронией умеет увидеть смешное в грустном и даже в трагическом, давая человеку надежду на лучшее. Это в русской литературе удавалось сделать Чехову, как и изобразить на страницах книг самые разные социальные типы и характеры. И тут уже можно заметить точки соприкосновения с героями Михаила Зощенко: в пьесе «Одноклассники» перед нами проходит вся современная Россия, все ее социальные типы, типизированные и абсолютно точно нарисованные автором.

Однако, являясь наследником великих предшественников, Поляков — совершенно уникальное явление в современной литературе.

Об этом уже написано много диссертационных исследований. По нашему мнению, Поляков сумел соединить в своем творчестве эпос, лирику и сатиру, что является признаком большого таланта.

К ярким индивидуальным чертам писателя можно отнести великолепное использование принципа языковой маски для характеристики персонажей, придания им неповторимых и легко узнаваемых черт. Таковы, например, Веселкин из «Грибного царя» с его фразой-маркером «Без всяких-яких», Витек из «Козленка в молоке» и его 12 фраз «Золотой минимум начинающего писателя», формирующих образ персонажа — «созданного» гения, Оторва из «Подземного художника», речь которой изобилует сленговыми элементами, а также лексемами с эмоционально-оценочными компонентами. Языковая маска — некий лингвистический знак персонажа, который, с одной стороны, индивидуализирует персонаж, делая его узнаваемым, с другой — приближает речь персонажа к разговору реальных личностей, создавая у читателя иллюзию сопричастности к происходящему: такую речь читатель как воспринимающий субъект мог слышать за соседним столиком в кафе, в вагоне метро, в такси, на концерте и т. д.

К специфике идиостиля писателя относится также интертекстуальность, о чем свидетельствуют отсылки к текстам Гоголя, Чехова, Пушкина, Хлебникова, Гумилева и ряда других писателей: «Мы с тобою — городские чайки, Мы давно забыли запах моря, Мы всю жизнь летаем над помойкой И кричим с тоской: „Мы — чайки, чайки...“» (отсылка к драме А. П. Чехова «Чайка»); «Торгonaut притащил бутылку лимонной водки... Поэма Рылеева „Наливайко“! — приказал поэт-лауреат» (пародирование названия поэмы К. Ф. Рылеева «Наливайко»); «Дианы грудь, ланиты Флоры» (отсылка к роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин»), «Свобода приходит нагая» (цитата из одноименного стихотворения В. Ф. Ходасевича), «А жираф будет бродить возле озера?.. — Будет! — Изысканный? — Изощренный!» (изменение фрагмента стихотворения Н. С. Гумилева «Жираф») и т. д. («Парижская любовь Кости Гуманкова»). Ассоциативная связь позволяет создать в тексте комический эффект, становится мощным средством пародирования текстов, обеспечивая устойчивую связь между произведениями и направляя их восприятие читателем в определенную культурологическую сферу.

Но особо хотелось бы отметить, что в книгах Ю. М. Полякова явно прослеживается мифологический подтекст. В языке произведений писателя мифологемы задают скрытые смыслы, выводят читателя на языческую и христианскую мифологию («Грибной царь», «Козленок в молоке»), а также позволяют воспринимать тексты произведений Полякова как компоненты единого культурного пространства вне временных границ.

Основные особенности идиостиля писателя обусловлены специфическими чертами его концептуальной картины мира. Индивидуальная

картина мира Ю. М. Полякова, отраженная в его идиостиле, формируется под влиянием различных факторов, среди которых доминантным оказывается социальный. Историческая ориентация индивидуальной картины мира Полякова, его обращение к таким понятиям, как мораль, истина, ложь, справедливость, делают идиостиль писателя зеркалом, отражающим все современные социальные процессы и изменения. Индивидуальная картина мира Полякова — это философская система, в которой доминируют концепция гуманизма, творческого преобразования мира, концепция созидающей деятельности личности, культурологическая, в частности, мифологическая ориентация. Особенности идиостиля прозы Ю. М. Полякова во многом определяются экстралингвистическими факторами: творчество этого писателя характеризуется ярко выраженной социальной ориентацией, обусловленной личной и социальной биографией писателя, его мировоззрением, а стиль мышления Полякова отличается большой социальной зоркостью, сосредоточенностью на реальной проблематике.

В основных чертах идиостиль Полякова сформировался рано: уже в первых произведениях писатель обнаруживает тот индивидуальный стиль, с которым мы имеем дело на протяжении всего его творчества. Однако творческая эволюция идиостиля Полякова продолжается. Роман «Гипсовый трубач...» еще ждет исследователей. Ясно одно: творчество Полякова заслуживает самого пристального внимания и изучения.

Zakhidova L. S.

Novosibirsk State Medical University of the Russian Federation Ministry of Health, Russia

YURI POLYAKOV: TRADITION AND INNOVATION

The author argues that the work of a great writer is necessarily rooted in the great tradition of his predecessors, but every truly talented writer makes his own discoveries, creating a unique Master's individual style.

Keywords: individual style; tradition; innovation; classics.

Звиняцковский Владимир Янович

Частная школа «Афины», Киев, Украина

vyaz57@ukr.net

**К ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ
«ТАЙНОЙ ЛОГИКИ ВЕЩЕЙ»
(А. И. БЕЛЕЦКИЙ В КАЗАНСКОЙ ГИМНАЗИИ
И ХАРЬКОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ)**

В статье впервые поднимается вопрос о роли Третьей Казанской гимназии в филологическом воспитании будущего выдающегося литературоведа А. Белецкого, а также прослеживается связь между темой первой научной работы студента Харьковского университета А. Белецкого («О Марциале») и формированием главной его проблемы как будущего теоретика литературы и историка русской литературы — «Литература и действительность», четко сформулированной в новогоднем (1919) номере харьковской газеты «Новая Россия».

Ключевые слова: Третья Казанская гимназия, экстемпоралии, спортула, Марциал и Ювенал, литература и действительность, тайная логика вещей.

Александр Иванович Белецкий (1884–1961) — выдающийся литературовед, директор Института литературы и вице-президент Академии наук УССР, основоположник поныне живой научной школы (во всяком случае, именно к ней относится автор предлагаемой заметки). Он родился в Казани 21 октября (2 ноября) 1884 года в семье ученого-агронома и учился в Третьей казанской мужской гимназии до 1900 года, когда семья переехала в Харьков.

В казанском путеводителе проф. Н. П. Загоскина (1895) о Третьей гимназии сказано, что она ведет свое существование с 1876 года, когда была преобразована из мужской прогимназии, открытой в 1871 году; что она помещается в прекрасном, окруженном большим садом, собственном здании, находящемся близ Ново-Горшечной улицы; что старинный барский дом, в котором была устроена домовая гимназическая церковь, был еще в конце XVIII века выстроен губернским прокурором Чемезовым; и что из окон верхнего этажа здания гимназии, расположенного на высоком холме, открывается превосходный и обширный вид на Суконную слободу, Забулачье, Кабан и Заволжье¹.

Из этих верхних окон гимназист Шура Белецкий как раз в 1895 году часто с тоскою смотрел на родное озеро Кабан: близ берегов его располагалось Казанское земледельческое училище, где преподавал Шурин отец Иван Иванович и где жила его семья. Там у Шуры был его огромный детский мир. Гимназия же казалась ему тесной, тесен был и «большой» гимназический сад. Да еще, чуть затеял мальчишки какое-нибудь безобидное озорство, как тут же с воплем «Я здесь!» невесть откуда выпрыгивает директор...

Обо всем этом, по воспоминаниям сына Александра Ивановича, проф. П. А. Белецкого², сам академик часто и увлеченно рассказывал собственным детям. С юмором вспоминал, что у его казанского учителя физики эксперименты, как правило, «не удавались», о чем он с комической торжественностью сообщал уже привыкшим к этому гимназистам. Запомнились перлы учителя истории: «греки издали звук»; «он умер вокруг меча, вращая ногами в свою пользу»; а также вопрос, адресованный гимназистам: «Какое место в „Илиаде“ самое лучшее?»

Могло бы при этом показаться странным, что именно в казанской гимназии у Александра Белецкого возник стойкий интерес к античности. Однако странного ничего здесь нет: Шура Белецкий в своей благодарной памяти сохранил и фамилию учителя древних языков — Черняев, и упражнения, во время которых этот интерес раз и навсегда у него возник, — экстемпоралии (переводы с греческого на латынь и обратно). Судя по всему, казанским учителем А. Белецкого был тот самый П. Черняев, который опубликовал в научном журнале «Филологические записки»³ (журнал издавался в Воронеже, но имел всероссийского читателя, равно как и авттуру) интересную статью о переводе «Одиссеи» Жуковским.

В 1900 году И. И. Белецкого переводят в землемельческое училище под Харьковом, а Шуру, соответственно, в харьковскую гимназию, причем снова в Третью. Здесь он вновь, и уже надолго, находит *своего* учителя. Им стал Арсений Петрович Кадлубовский, оказавший решающее влияние на профессиональный выбор Александра и остававшийся его преподавателем и в Харьковском университете, на историко-филологический факультет которого Белецкий поступил в 1902 году. Будучи рьяным последователем А. Н. Веселовского, Кадлубовский вел семинары по сравнительному литературоведению, активным слушателем которых стал Белецкий. Кроме того, на семинаре В. П. Бузескула Александр подготовил работу по экономике Древней Греции, а также посещал семинар Я. А. Денисова по античной метрике и древнегреческой лирике. К древним, а также немецкому и французскому языкам, в совершенстве усвоенным в гимназии (причем французский — еще в казанской, за что Александр Иванович всю жизнь был благодарен учителю, фамилии которого он, к сожалению, не запомнил), Белецкий в университете прибавил испанский и итальянский (выученные на семинарах Л. Ю. Шепелевича и П. Г. Риттера), а на последних курсах «возгорелся интересом к украиннике», о которой «приятно и полезно беседовал с Н. Ф. Сумцовым», хотя и «не посещал обоих его курсов по русской литературе». Однако впоследствии (в 1918 г.) магистерскую диссертацию защищал именно по русской литературе («Эпизод из истории русского романтизма: русские писательницы 1830–1860-х годов», не опубликована), а одним из оппонентов был Сумцов⁴.

Писавшие в разное время о Белецком привычно сокрушались, что он «разбрасывался», занимался чуть ли не всеми вопросами истории европейской литературы, не выбирая явных и определенных теоретических или методологических аспектов. Мне же представляется, что главный аспект и главная проблема, волновавшая Белецкого без преувеличения всю его жизнь, дана в названии одной его совершенно забытой статьи — «Литература и действительность»⁵. Уже и студенту Белецкому была ясна сложность этой проблемы — о чем говорит выбор темы для его первого научного доклада (не сохранился). Доклад «О Марциале» был прочитан Белецким на заседании научного кружка, которым руководил проф. М. Г. Халанский, не утерпевший отметить этот доклад даже и в составляемой им как раз в это время истории факультета за целое столетие⁶. А ведь на момент выхода этой истории в свет Александру Белецкому едва исполнилось 20 лет!

Тот, кто не забыл университетский курс римской литературы, уже, конечно, понял, чем именно «подозрителен» Марциал с точки зрения темы «Литература и действительность». Откровенно изображая римские нравы в своих сатирических эпиграммах, он между тем проводил свою жизнь «в ежечасной погоне за „спортулой“ — жалкой денежной подачкой <...> Стремясь устроиться у наиболее влиятельного патрона, Марциал <...> стал, наконец, придворным поэтом Домициана» и «униизился до стихов, полных самой бесстыдной лести императору: а ведь современник и приятель Марциала, Ювенал, рисует Домициана кровожадным чудовищем»⁷.

Но мы помним также, что Ювенал «боялся называть в своих сатирах имена живущих, а предпочитал говорить об умерших»⁸. Что же после этого сказать о «действительном» Домициане? Только повторить слова Белецкого о том, что «история современности невозможна»⁹? А как быть с таким современником Марциала, Ювенала и Домициана, как Плиний Младший, и с его «Письмами», отчетливо претендующими на роль именно «истории современности», составленной из якобы случайных, моментальных наблюдений, сообщаемых в частной переписке независимого наблюдателя? Как быть с 11-м письмом его 4-й книги? Ведь в нем, по сути, «кровожадность» Домициана сведена к его похотливости. При этом подчеркивается мягкость императора в отношении возмущившегося сенатора Лициниана и даже согласие «не насиовать совесть» сенатора¹⁰.

Вопрос не риторический, и он современной наукой решается в том смысле, что «письма Плиния — это литературная работа, рассчитанная на читателя и неизменно учитывающая его впечатления; они написаны по плану, составлены в обдуманных выражениях и тщательно подобраны словах»¹¹. И то, что историки, как верно указывал Белецкий, «не должны бы пользоваться» литературными произведениями как источником (например, для характеристики того же Домициана¹²), по якобы

случайной и беспристрастной характеристике императора в «Письмах» Плиния видно даже лучше, чем по хвале Марциала или хуле (задним числом) Ювенала. Кстати заметим, что тот же Плиний полагал и поведение Марциала, и его стихи литературной нормой, идеалом и традицией, о которых он прямо сожалел в своем некрологе Марциалу — 21-м письме 3-й книги: «...горюю о нем; был он человек талантливый, острый, едкий; в стихах его было много соли и желчи, но немало и чистосердечия. Я проводил его, дал денег на дорогу: это была дань дружбе, а также дань стихам, которые он писал обо мне. Был в старину обычай: тех, кто написал похвальное слово человеку или городу, награждали почетным званием или деньгами; в наше время вместе с другими прекрасными обычаями вышелся в первую очередь и этот. Не совершая больше поступков, достойных хвалы, мы считаем и похвалу себе бессмыслицей»¹³.

Сравнение Марциала и Ювенала, характеристика Марциала по «Письмам» Плиния — все эти материалы впоследствии станут хрестоматийными. Но до того, как профессор Белецкий действительно собрал их в хрестоматию, ими уже пользовался по первоисточникам *студент* Белецкий, готовя свою первую научную работу.

Выбор темы свидетельствовал об определенной не только научной, но человеческой и гражданской зрелости. Изучение же ее должно было лишить студента Белецкого модных в его время политических иллюзий, если даже до начала своих исследований он, по примеру товарищей, ими обладал. И, конечно, трудно переоценить всё значение «римских апологий» (не только «апологии Домициана», но и «апологии Марциала») для закалки ради жизни «средь бурь гражданских и тревоги» советских лет: Александр Иванович — один из немногих ученых его уровня, которым удалось не только выжить, но и сохранить лицо.

Объективному исследователю литературы многое было открыто наперед, и он, пока это было возможно, честно делился с согражданами своим «тайным знанием». В статье «Литература и действительность», подводящей итог первому периоду научной деятельности ее автора, не приведено ни одного точно поименованного факта современной политики, но и без того все сказано достаточно ясно для обывателя, встречающего 1919 год. Так, например, Белецкий приводит стихи 16-летнего Лермонтова, от которых у этого читателя, видимо, волосы вставали дыбом («Настанет год, России черный год...» и т. д.). Ну откуда мальчик Мишель в 1830 году мог знать не только последствия, но и главную причину революций «черного» для России 1917 года, состоявшую в том, что «чернь» забыла «прежнюю любовь» к своим царям? «Нужно быть не позитивистом, а совсем ограниченным человеком, — комментирует Белецкий, — чтобы отрицать возможность предсказаний, пророческих снов и предчувствий. Может быть к сожалению — но несомненно существует тайная логика вещей, и более восприимчивые душевые организации ее бессознательно чувствуют и выражают»¹⁴.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Загоскин Н. П. Спутник по Казани. Казань, 1895. URL: http://www.Allkazan.ru/library/history_kazan/book-23/106 (дата обращения: 30.05.2016).
- ² Білецький П. Витоки // Про Олександра Білецького: спогади, статті / під ред. І.О.Дзеверіна. Київ: Радянський письменник, 1984. С. 270–283.
- ³ Черняев П. Как ценили перевод «Одиссеи» Жуковского современные и последующие критики // Филологические записки. 1902. Вып. I–III. С. 150–168.
- ⁴ Белецкий А. И. Автобиография // Белецкий А. И. Избранные труды по теории литературы. М.: Гослитиздат, 1964. С. 9.
- ⁵ Белецкий А. Литература и действительность // Новая Россия (Харьков). 1919. № 19. 1 января.
- ⁶ Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905) / под ред. М. Г. Халанского и Д. И. Багалея. Харьков: Сага, 2007. С. 161.
- ⁷ Антична література: хрестоматія / під ред. О. І. Білецького. Київ: Радянська школа, 1968. С. 544.
- ⁸ Античная культура: словарь-справочник / под ред. В. Н. Ярхо. М.: Высшая школа, 1995. С. 359.
- ⁹ Белецкий А. Указ. соч.
- ¹⁰ См.: Письма Плиния Младшего / под ред. А. И. Доватура. М.: Наука, 1983. С. 67–68.
- ¹¹ Сергеенко М. Е. О Плинии Младшем // Письма Плиния Младшего. С. 278.
- ¹² Белецкий А. Указ. соч.
- ¹³ Письма Плиния Младшего. С. 59.
- ¹⁴ Белецкий А. Указ. соч.

Zviniatskovsky V. Ya.

Athens Private School, Kiev, Ukraine

ON FORMATION OF “SECRET LOGIC OF THINGS” RESEARCHER: ALEXANDER BIELETSKY IN KAZAN GYMNASIUM AND KHARKIV UNIVERSITY

The author for the first time ever poses the question of the role played by the Third Kazan gymnasium in the philological education of A. I. Bieletsky (1884–1961). The article also discusses the connections between Bieletsky’s first scholarly work in Kharkiv university (“On Martialis”) and his main theme — “Literature and Reality”, clearly formulated in 1919 in a newspaper article.

Keywords: 3rd Kazan gymnasium; extemporalia; sportula; Martialis and Juvenalis; Literature and Reality; secret logic of the things.

Иванова Екатерина Алексеевна

*Северо-Западный государственный медицинский
университет имени И. И. Мечникова, Россия*

yagodka_arbuz@mail.ru

ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ИЗОБРАЖЕНИИ ОБРАЗА ВРАЧА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье идет речь о традиции изображения врача в произведениях разных жанров классической и современной литературы. При анализе новых тенденций, получивших отражение в произведениях современных писателей о врачах, отмечается распространение новых жанров (роман, сериал, роман-мистерия), включение в тексты советов и рекомендаций о здоровом образе жизни.

Ключевые слова: образ врача, жанры художественной и публицистической прозы, заметки, рассказы, исповедальная проза.

Популярность произведений медицинской тематики объясняется тем, что они непосредственно касаются наших будней, нас самих, вопросов жизни и смерти. В числе русских классиков, писавших о врачах, в первую очередь следует назвать А. П. Чехова, В. В. Вересаева, М. А. Булгакова.

Образ врача раскрывается Чеховым в разных жанрах, дан в эволюции и изображается в разных жизненных ситуациях. А. П. Чехов создал галерею образов врачей, отразил опыт практикующего земского доктора. Сам автор был врачом (доктором) и больным (пациентом), врачом и пациентом, больным со смертельным диагнозом (туберкулез). Герои-врачи в произведениях Чехова представлены читателю по-разному: одни остаются на периферии, другие находятся на втором плане, третьи являются главными героями.

Приведем несколько примеров. В рассказе «Беглец» доктор Иван Николаевич показан глазами семилетнего Пашки. Доктор, как видится ребенку, веселый, покладистый малый, обещал вместе половить чижей, показать на ярмарке живую лисицу. Терзаемый страхом, ребенок убегает из больницы, но его притягивает к себе горящее окно, за которым сидит доктор, именно в нем Пашка видит спасение от ужаса.

Доктор Дымов («Попрыгунья») — самый благородный, героический из всех врачей в произведениях Чехова, символ трудолюбия и самопожертвования, «великий человек» (первое название рассказа), в то же время покладистый и добрый.

В рассказе «Враги» доктор Кириллов, пережив смерть сына, едет в семью Абогиных. В ходе обследования доктор выясняет, что пациентка обманула мужа, симулировав сердечный приступ. Кириллов, переживая подлинное горе, не может понять мелодраматических страданий Абогина, его позерства, высокомерия, грубости.

В рассказе «Княгиня» главная героиня — богатая помещица, приехавшая в монастырь погостить несколько дней. Она счастлива от сознания своей значимости и нужности всем. Случайная встреча с доктором Михаилом Ивановичем на некоторое время меняет ее настроение. Доктор, работавший в ее имении, открывает ей глаза на то, что простой народ она не считает за людей, а благотворительность превращает в игру и кукольную комедию. Доктор Михаил Иванович выступает в рассказе как обличитель общественных пороков, заставляя княгиню плакать от обиды.

Особую группу врачей составляют образы, лишенные героической окраски. Это или нудные эгоистические середнячки (Григорий Иванович Овчинников из рассказа «Неприятность», доктор Цветков из рассказа «Доктор»), или обычные земские врачи, с которыми происходит метаморфоза: любовь превращает их из обычных рядовых врачей в чутких докторов («Цветы запоздалые» доктор Топорков). Метаморфоза иного порядка — превращение молодого врача Дмитрия в провинциальном городе Н. в бездушного и сытого Ионыча. Утрата духовности, по мысли Чехова, равносильна смерти. Утрата свободы доктором Рагиным и его смерть показана в самом мрачном произведении Чехова «Палата № 6».

Чехов как писатель прослеживает эволюцию образов врачей и как врач ставит им диагноз. Диагностика подчас касается не только отдельного пациента, персонажа, но и целого общества («Случай из практики»). В пьесах «Леший» и «Дядя Ваня» в образах докторов Хрущова и Астрова Чехов показывает врачей, которые приемлют подлинную красоту мира, природы и человека. «В человеке все должно быть прекрасно...» — эти слова произносят оба героя, хотя они далеки от идеала.

В творчестве В. В. Вересаева, получившего филологическое и медицинское образование, можно выделить образ врача в повести «Без дороги» и публицистической повести «Записки врача». Эти тексты входят в программу курса по «Биоэтике» во многих медицинских вузах. В повести Вересаева «Без дороги» врач Дмитрий Чеканов в дневнике повествует о своей жизни. Отказавшись от научной карьеры и уютного дома, он идет служить земским врачом, но его мечта о служении народу терпит фиаско. Простые рабочие, его пациенты, не понимают его, отвечая недоверием и глухой враждебностью на все меры по ликвидации холеры. Они избивают Чеканова, и доктор умирает от побоев, становясь жертвой невежества толпы. Название повести становится символом безвыходности положения героя — земского врача, его утраченных иллюзий.

За этой трагической повестью следует глубокое по силе воздействия на читателя произведение «Записки врача», которое может быть названо исповедальной прозой. «Записки врача» начинаются с откровенного признания героя-рассказчика в своей заурядности, обыкновенности, отсутствии профессионального опыта. Главный герой описывает и анализирует

этапы своего постижения профессии и духовного роста, начиная с гимназических и студенческих лет, выражает свое отношение к медицине как науке. При этом он касается самых сложных нравственных проблем российского человека и общества, вопросов, которые волновали и его самого как будущего врача. Самыми сложными в психологическом отношении главному герою показались следующие: работа с трупами в анатомическом театре в период учебы в медицинском вузе; стыдливость пациенток при осмотре врачом-мужчиной; наличие теоретических знаний при отсутствии практического опыта; ошибки при постановке диагноза.

Молодой врач откровенно признается в своих профессиональных ошибках, в недостаточном опыте, в смертях пациентов. Постепенно он вырабатывает необходимые профессиональные навыки, понимает силу медицины в руках профессионала. Но по-прежнему еще много «проклятых вопросов» в этой «страшной науке» волнуют его, «где нельзя шагу ступить, не натолкнувшись на живого человека!»¹ «Записки врача» вызвали огромный общественный резонанс и продолжают интересовать специалистов-врачей и читателей благодаря искреннему изложению мыслей и чувств автора.

Творчество М. А. Булгакова, писателя и врача, достаточно хорошо изучено, его произведения выходят миллионными тиражами на всех языках мира. Начинал Булгаков свой творческий путь как врач, закончил медицинский факультет Киевского университета. Будучи склонным к исследовательской лабораторной работе, часть своей биографии он «подарил» своему герою — военному врачу Алексею Турбину (роман «Белая гвардия»). «Субъектом сознания является персонаж, доктор Алексей Турбин, профессиональный статус которого апеллирует к объективному и точному воспроизведению внешнего мира с опорой на логическое мышление»².

В начале 1920-х годов Булгаков бросил медицину и отдался литературе. С начала Первой мировой войны в августе 1914 года Булгаков, будучи еще студентом четвертого курса медицинского факультета, работал в лазарете. Когда в Киев вошли немцы, врач Булгаков оставался добровольцем при раненых, чтобы оказывать им помощь. В период работы в Николаевской больнице Смоленской губернии Булгаков много оперировал. По архивным документам только за три месяца 1916 года доктор принял около 16 000 амбулаторных больных. Эти впечатления послужили основой для рассказов «Записки юного врача», «Стальное горло», «Полотенце с петухом» и других, где автор в художественной форме дает представление о трудностях работы земского врача, когда он, молодой специалист, не имея практического опыта, делает первую операцию по трахеотомии («Стальное горло») и ампутации («Полотенце с петухом»). Собирательный образ врача в этих рассказах также подкупает искренностью, как и в исповедальной прозе В. В. Вересаева.

Во второй половине XX века традиции исповедальной прозы В. В. Вересаева продолжают замечательные учёные-хирурги Н. М. Амосов и Ф. Г. Углов.

Ф. Г. Углов (1904–2008) — замечательный врач, легендарная личность, хирург с 75-летним стажем, проживший 104 года, в возрасте 100 лет сделавший свою последнюю из 10 000 операций. Он является автором публицистической прозы двух типов. К первому могут быть отнесены дневниковые записи и воспоминания, исповедальная, мемуарная проза. Это «Сердце хирурга», «Под белой мантией», в которых Углов рассказывает о своем жизненном пути, о становлении характера, учительях, трудностях, связанных с работой хирурга. Ко второму типу прозы отнесем публицистические очерки по сохранению здоровья («Советы столетнего хирурга»).

В творчестве Н. М. Амосова (1913–2002) нашли отражение и исповедальная проза, и публицистика. В романе «Мысли и сердце», написанном в форме дневника, автор убеждает читателя в том, что «индивидуальное бессмертие недостижимо, но продолжительность творческой жизни во многом зависит от тебя самого». «Раздумья о здоровье», «Здоровье и счастье ребенка», «Преодоление старости», «Моя система здоровья» носят публицистический характер. Эти книги содержат термины, доступные для понимания симптомов и течения заболеваний, а также советы, рекомендации врача-специалиста по многим медицинским вопросам для сохранения здоровья человека.

Традиции классической литературы в изображении труда врача нашли отражение в современной российской прозе в жанрах романа и серии романов.

Популярна серия из 13 романов Андрея Шляхова о докторе Данилове. Автор, в прошлом врач-терапевт, показывает своего героя в творческом труде, в процессе поиска главной врачебной специальности: врач скорой помощи, анестезиолог в роддоме, дермато-венеролог в кожно-венерическом диспансере, ординатор на кафедре анатомии, фельдшер в морге, терапевт в тюремной больнице, токсиколог.

Каждый роман, связанный с изображением врачебной специальности главного героя, помогает раскрыть доктора Данилова с новой стороны и в итоге составить «историю болезни» его самого. Принцип сериала помогает автору не только показать незаурядную личность врача, прекрасного диагностика. Автор показывает, что доктор Данилов видит трудности и недостатки в работе своих коллег, в административной работе медицинских учреждений. Герой гордится званием врача и всеми врачебными специальностями, чувствуя себя полноценным защитником людей и хозяином жизни. Доктор Данилов требовательно относится к себе и судит сам себя. В этом персонаж похож на главного героя из «Записок врача» В. В. Вересаева. В серии романов читается замысел авто-

ра создать «Историю болезни своего героя» с учетом шести ее разделов: 1) Паспортные данные («Невероятные будни доктора Данилова: от интерна до акушера»); 2) Жалобы больного («Доктор Данилов в Склифе»); 3) История настоящего заболевания (каждый из романов); 4) Анамнез жизни («Невероятные будни доктора Данилова: от интерна до акушера»); 5) Объективный анализ (каждый из романов); 6) Предварительный диагноз (все романы)³. В целях занимательности автор прибегает к некоторым популярным приемам детективного жанра, к описанию криминальных эпизодов, не отказывается автор и от изображения многих пороков системы здравоохранения. С профессиональной точки зрения романы содержат рекомендации по работе врачей различных специальностей, по оказанию помощи, использованию профессиональной речи, терминологии.

Татьяна Соломатина — врач-гинеколог. В ее романе «Приемный покой»⁴ показана работа врачей роддома, трудные случаи родов. Автор находит особый жанр: роман-мистерия позволяет построить сюжет особым образом, подобрать персонажей, наделить их особыми качествами, создать неповторимую картину мира. Роман полон аллюзий, символов, философских и религиозных. Главный герой романа — не отдельный человек, а коллектив роддома, особый мир, может быть космический. В нем есть свой Творец — Петр Андреевич Зильберман, прозорливый, мудрый учитель; есть его лучшие, талантливые ученики: Евгений Иванов и Мария Полякова (Адам и Ева), понимающие своего учителя, воспринимающие лучшие традиции акушерства и гинекологии.

Интерн Евгений Иванов попадает в роддом, где врачом от Бога является Петр Андреевич Зильберман, через 10 лет становится заведующим отделением, занимая место своего учителя. В первый же день работы он, познакомившись с Марией, влюбляется в нее. Мудрец Зильберман, их учитель, «человек-покой», человек-база, создает свой мир, населяя его надежными людьми, талантливыми врачами, своими учениками. Он создает свой профессиональный мир, стараясь сделать все во благо пациентов, так как он твердо убежден, что женщина — Бог, воплощающий в себе единство: Бог-Отец, Бог-Сын и Бог — Дух Святой, дающая жизнь ребенку.

Роман Т. Соломатиной «Приемный покой» имеет символический смысл, его философское звучание обращает читателя к теме жизни/смерти. Финал романа также полон аллюзий, намеков на различные смыслы названия «приемный покой». В названии роман «Приемный покой» можно выделить несколько смыслов: во-первых, приемный покой — это отделение клиники, больницы, где принимают на обследование и лечение пациентов, в данном случае рожениц; во-вторых, приемный покой (в философском смысле) как важнейший этап жизни человека, ее начала и окончания, переход в мир иной, загробный; в-третьих, приемный

покой — это место работы и начало карьеры врачебной деятельности Евгения Иванова, прием в некое братство, в котором существуют свои законы, свой язык.

Таким образом, Т. Соломатина, врач и писатель, в романе-мистерии затрагивает сложные философские вопросы и при сложной иерархии образов, переплетении судеб героев создает оригинальное произведение о труде современного врача. Роман — некий сплав знания врачебных тайн, секретов профессии и жанра романа, наполненного религиозными и нравственными вопросами, требованиями к профессии врача, которые передаются призывом «Не навреди! → Помогай → Спаси! → Сохрани!»

Подводя итог, выделим основное: 1) А. П. Чехов создает в своем творчестве галерею образов врачей, А. Шляхов, показывая в серии романов одного героя, проводит его через постижение разных врачебных специальностей; 2) В. Вересаев изображает врача в процессе духовного и профессионального роста, его исповедальная проза становится эталоном для последующих врачей-писателей (Н. М. Амосов и Ф. Г. Углов); 3) в современной прозе о врачах появляются новые жанры (роман, сериал, роман-мистерия), тексты включают советы и рекомендации о здоровом образе жизни.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Вересаев В. В. Собр. соч.: В 5 т. Т. 1. М.: Правда, 1961.

² Щукина Д. А. Пространство в художественном тексте и пространство художественного текста. СПб.: СПбГУ, 2003. С. 113.

³ Шляхов А. Л. Доктор Данилова в Склифе. М.: АСТ, Астрель, 2012. 352 с.

⁴ Соломатина Т. Ю. Приемный покой. М.: АСТ, Астрель, 2009. 320 с.

Ivanova E. A.

Mechnikov North Western State Medical University, Russia

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN DEPICTION OF PHYSICIANS IN MODERN LITERATURE

The article deals with the traditions and innovations in depiction of physicians in modern literature. Analyzing the new trends in modern writers' works, the author marks new genres (novel, serial, mystery novel), and inclusion of advises and recommendations on healthy living into these texts.

Keywords: image of physician; genres of fiction and journalism; notes; stories; confessional prose.

Изотова Наталья Валерьевна

Южный федеральный университет, Россия

nvizotov@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ДИАЛОГ: СВОЕОБРАЗИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА А. П. ЧЕХОВА)

В статье рассмотрены варианты представления диалога в художественном тексте как основной формы общения персонажей. Диалог в литературе имеет проекцию в естественной разговорной речи, где он происходит в реальном времени между адресантом и адресатом в устной форме и наполнен невербальными компонентами. Диалогическое общение персонажей может соблюдать эти параметры общения, что находит отражение в диалогическом фрагменте текста. В то же время реальный диалог в графическом пространстве текста может претерпевать различные трансформации, рассчитанные на воспринимающее сознание читателя. Художественный текст позволяет также представить в виде диалога общение, не имеющее аналога в естественной коммуникации.

Ключевые слова: общение, диалогический фрагмент текста, реальность, ирреальный диалог, воспринимающее сознание.

Диалог как основная форма речевого общения персонажей в художественной литературе является канонизированной формой коммуникативного общения. В художественных произведениях диалог является элементом вторичного авторского мира, имеющим аналог в языковом естественном общении человека. Речевая действительность в художественном произведении — это воспроизведенная действительность, проецирующаяся на естественное речевое поведение человека и рассчитанная на восприятие читателем как существующая на самом деле. В художественной прозе диалогическая коммуникация, с одной стороны, наиболее достоверно и точно отражает естественную речевую коммуникацию, поскольку диалогический фрагмент текста, формирующийся сочетанием авторского и персонажного речевых планов, дает возможность читателю представить полноценную диалогическую ситуацию. С другой стороны, диалог в прозе подвергается изменениям различного плана, позволяющим в своей структуре «сохранять» его главное свойство — направленность на читателя и побуждение читателя к текстовому осмыслению.

Коммуникативная природа диалогических структур в языке художественной прозы определяется интенциями и иллокуциями авторского «я», прагматической направленностью авторского начала и находит свое выражение в речевой структуре диалога, обусловленной нормативностью текста, рода и вида художественного произведения, культурными и лингвосоциальными традициями своего времени и особенностями индивидуального стиля художника слова.

Естественная разговорная речь и разговорная речь художественного произведения обладают интегративными и дифференциальными

свойствами. Интеграции устанавливают аналогии коммуникативного речевого общения, дифференциации обусловлены принципом, методом и способом речеповеденческого сотрудничества; оппозиция *устная диалогическая речь / письменная диалогическая речь* различна в своих фонетических, интонационных, структурно-семантических, грамматических, мимических, жестовых и др. проявлениях. Диалогические структуры в языке художественной прозы А. П. Чехова, зафиксированные в письменном виде, представляют собой: а) монолого-диалогические организации; б) конструкции художественного текста, обладающие в классическом виде трехуровневой организацией (авторская преамбула — собственно персонажная речь — авторское резюме); в) фрагменты текста произведения с базовыми функциями сообщения (когнитивная, коннатаивная, этикетная и др.); г) структуры текста, в которых устанавливаются повествовательные функции автора диалогической конструкции — реального субъекта повествования и персонажа диалогического текста; д) диалог художественного произведения представляет коммуникативное существование персонажей, являющееся формой социально-культурного контакта на языке эпохи.

Содержательный характер диалогических структур является результатом мироощущения и мировосприятия художника слова и таким образом конструируется его творческим кредо. Авторское кредо при построении диалогических структур обусловлено доминантами эстетического, этического, социального и философского характера, что находит свое выражение в содержании, композиции и стилистике диалога.

Диалогические структуры в художественном тексте создают контексты реального и ирреального общения. Реальный диалог ведется с номинированными в тексте собеседниками, воспроизводя персонажно-персонажный облик коммуникации. В подобном речевом общении соблюдаются персонажные, локально-tempоральные, репликационные и содержательные параметры. Реальный диалог — это диалог персонажей в художественном прозаическом произведении, владеющих речью и создающих в результате непосредственного общения референциальный к действительности речеповеденческий акт. Речь персонажей, обычно персонифицированных в реальном диалоге, представляется как устная, звучащая. В диалогах заключен личностный взгляд на жизнь в ее типических проявлениях: в них раскрывается духовный мир персонажей, самого художника слова и отражается языковой стиль эпохи, способы и формы общеупотребительного и индивидуального представления о реальности, языковая игра, что выявляет специфику стиля и стилистики А. П. Чехова.

В рассказе «Дама с собачкой» первый диалог Гурова с Анной Сергеевной является канонической диалогической структурой, в которой соблюдены все параметры естественного общения (единство времени

и места, последовательная сменяемость реплик двух участников диалога, невербальные компоненты, выполняющие роль реплики).

«Он ласково поманил к себе шпика и, когда тот подошел, погрозил ему пальцем. Шпик заворчал. Гуров опять погрозил.

Дама взглянула на него и тотчас же опустила глаза.

— Он некусается, — сказала она и покраснела.

— Можно дать ему кость? — и когда она утвердительно кивнула головой, он спросил приветливо: — Вы давно изволили приехать в Ялту?

— Дней пять.

— А я уже дотягиваю здесь вторую неделю» (10, 129)*.

Дальнейшее подробное знакомство читателя с персонажами этого рассказа происходит с помощью нерасчлененной диалогической структуры. Своеобразие таких структур заключается в особой последовательности реплик-стимулов и реплик-реакций, которые по-разному сгруппированы во фрагменте текста. Такие фрагменты могут быть выражены авторской речью. В них ввод в диалогическую ситуацию осуществляется в начале диалогического фрагмента текста с помощью глаголов говорения во множественном числе, обозначающих совместность процесса: «разговаривать», «разговориться», «беседовать», «говорить». В приведенном ниже примере содержание диалога Гурова и Анны Сергеевны передается не в виде чередующихся друг за другом реплик с разной функциональной направленностью, а компонентами диалогического фрагмента текста, передающими сначала общее содержание разговора персонажей, а затем содержание реплик Гурова, потом Анны Сергеевны, в результате чего у читателя складывается целостное представление о диалоге персонажей.

«Она засмеялась. Потом оба продолжали есть молча, как незнакомые; но после обеда пошли рядом — и начался шутливый, легкий разговор людей свободных, довольных, которым все равно, куда бы ни идти, о чем ни говорить. Они гуляли и говорили о том, как странно освещено море; вода была сиреневого цвета, такого мягкого и теплого, и по ней от луны шла золотая полоса. Говорили о том, как душно после жаркого дня. Гуров рассказал, что он москвич, по образованию филолог, но служит в банке; готовился когда-то петь в частной опере, но бросил, имеет в Москве два дома... А от нее узнал, что она выросла в Петербурге, но вышла замуж в С., где живет уже два года, что пробудет она в Ялте еще с месяц и за ней, быть может, придет ее муж, которому тоже хочется отдохнуть. Она никак не могла объяснить, где служит ее муж, — в губернском правлении или в губернской земской управе, и это ей самой было смешно. И узнал еще Гуров, что ее зовут Анной Сергеевной» (10, 130).

Ирреальный диалог — это художественный диалог, в котором один или несколько параметров (локально-tempоральный, персонажный, репликационный и др.) трансформированы таким образом, что в результате возникает общение, не имеющее проекции в реальной речевой действительности. Типы ирреального диалога могут быть выделены в зависимости от того, какой из обязательных параметров общения отсутствует или как он представлен в диалоге.

Потенциальный диалог возникает в восприятии читателя в случае представления в графическом пространстве текста непроизнесенной реплики и дает возможность интерпретировать причины непроизнесения реплики. Графическое оформление возможной реплики-реакции в потенциальном диалоге отличается от оформления реплики-стимула (произнесенная реплика-стимул отделяется традиционно тире, возможная реплика-реакция — кавычками), что дополнительно подчеркивает их различное звуковое представление в произведении.

«— А мы с Зиной сегодня после обеда провели несколько воистину светлых минут! — сказал Власич. — Я прочел ей вслух превосходную статью по переселенческому вопросу. Прочти, брат! Тебе это необходимо! Статья замечательная по честности. Я не выдержал и написал в редакцию письмо для передачи автору. Написал только одну строчку: „Благодарю и крепко жму честную руку!“

Петр Михайлович хотел сказать: „Не впутывайся ты, пожалуйста, не в свои дела!“ — но промолчал» («Соседи»; 8, 70).

В воображаемом диалоге может быть обобщенный неперсонифицированный персонаж, которому приписывается возможная реплика-стимул. Вторым участником воображаемого диалога, как правило, является персонаж, представляющий в своем речевом мышлении этот диалог. Такое общение характерно для произведений Чехова, в которых повествование ведется от первого лица.

«Если бы меня спросили, что мне не нравится в теперешних моих учениках, то я ответил бы на это не сразу и не много, но с достаточной определенностью. Недостатки их я знаю, и мне поэтому нет необходимости прибегать к туману общих мест. Мне не нравится, что они курят табак, употребляют спиртные напитки и поздно женятся; что они беспечны и часто равнодушны до такой степени, что терпят в своей среде голодающих и не платят долгов в общество вспомоществования студентам» («Скучная история»; 7, 288).

Внутренняя речь может быть компонентом диалогического фрагмента текста, представляющим внутренний диалог, несостоявшийся диалог и состоявшийся диалог.

Внутренний диалог — это диалог персонажа со своим вторым «я», которое как бы отделяется от персонажа, превращается в отдельный субъект и на равных правах общается с персонажем (внутренний диалог можно рассматривать как одну из форм внутреннего монолога, в котором уровень диалогичности достигает максимального предела). Чехов дает разные названия вступающим в диалог с персонажем субличностям: это «совесть» как высшее состояние духа человека («Несчастье»), этонейтральное обозначение второго «я» — «кто-то, что-то» («Жена»), «кусочек» («Ионыч»), а также наименования бесплотных сил, враждебных человеку, — «бес жадности и корыстолюбия» («Не в духе»), «бесенок» («Драма на охоте»). Несмотря на разные названия второго «я», в прозе Чехова внутренний диалог возникает всегда в ситуации надрыва личности, приводящей к раздвоению сознания.

«После бессонной ночи он находился в состоянии ошеломления, точно его опоили чем-то сладким и усыпляющим; на душе было туманно, но радостно, тепло, и в то же время в голове какой-то холодный, тяжелый кусочек рассуждал:

„Остановись, пока не поздно! Пара ли она тебе? Она избалована, капризна, спит до двух часов, а ты дьячковский сын, земский врач...“

„Ну, что ж? — думал он. — И пусть“.

„К тому же, если ты женишься на ней, — продолжал кусочек, — то ее родня заставит тебя бросить земскую службу и жить в городе“.

„Ну, что ж? — думал он. — В городе, так в городе. Дадут приданое, заведем обстановку...“» («Ионыч»; 10, 32–33).

Диалог в прозе Чехова, с одной стороны, соотносится с естественным диалогическим общением, с другой стороны, принимает формы, которые свойственны только письменному существованию диалога. Выделение реального и ирреального диалогов и их типов основывается как на сопоставлении с естественной речевой коммуникацией, так и на возникающих параметрических различиях.

Диалогические структуры в своем коммуникативном ядре содержат различные варианты мотиваций, взаимодействий реплик-стимулов и реплик-реакций. Стимулирование репликаций как явление психолингвистического порядка отражает целевую устремленность диалога: при этом первая реплика-стимул направляет следующий за ней характер общения — столкновение взглядов, разъяснение своей позиции, попытку выяснения ответной реакции, стремление добиться от собеседника позитивного решения вопроса и т. д. Репликации, носящие реагирующий характер, имеют значения согласия, возражения, выдвижения своих доводов и часто являются амбивалентными по своей природе, так как могут выражать по поводу одного объекта противоположные чувства. Репликационный модус коммуникативного общения в диалоге имеет в своей основе психологическую амбивалентность в ее широком понимании, отражающую либо антитетичность, либо альтернативность обсуждения. Оперативная ориентация адресанта и адресата — персонажей общения — определяется личными ценностями и свойствами говорящего лица, но авторская стратегия изложения диалога направляет модальность, функционирование репликаций и интерпретационный фон, который направлен читателю и исследователю.

Диалогическая коммуникация в языке А. П. Чехова связана с двумя закономерностями: сжатие (компрессия) диалогической структуры (как правило, за счет сокращения персонажного речевого плана) и расширение собственно диалогической структуры. Возникновение диалогических фрагментов, появляющихся в результате указанных закономерностей, определяется авторским включением внетекстового субъекта художественной коммуникации — читателя, поскольку происходит изменение понимания общения только при условии воспринимающего сознания читателя — в согласии/несогласии с иллокуцией и интенцией

художника слова, по его замыслу. Особенности чеховской структурно-семантической организации диалогической конструкции способствуют созданию целевого назначения коммуникации в художественном повествовании Чехова, рассчитанной на соучастие, созворчество читателя. Новаторство нравственно-эстетической позиции А. П. Чехова — в диалогической активизации читателя, его личностно-актуальной формы восприятия и истолкования.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Примеры приводятся по изданию: Чехов А. П. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Соч.: В 18 т. М., 1974–1982. Номера тома и страницы указываются после цитаты в круглых скобках.

Izotova N. V.

Southern Federal University, Russia

LITERARY DIALOGUE: DIVERSITY OF PRESENTATION AND PERCEPTION (AS EXEMPLIFIED IN A. CHEKHOV'S WORKS)

The article considers various versions of dialogue presentation in literary text as the main form of communication. Dialogue in a literary text has a projection into natural conversation, where it takes place between addressee and addresser in real time, and is filled with nonverbal components. A dialogue between fictional characters can follow these parameters of communication, and it may be reflected in the conversational fragment of a text. However, the real dialogue in a graphic space of a text can be transformed, and its transformations may take into account reader's perception. Literary text also allows to present communication which does not have analogues in natural dialogue.

Keywords: communication; conversational fragment of a text; real time; unreal dialogue.

Ишимбаева Галина Григорьевна

Башкирский государственный университет, Россия

galgrig7@list.ru

**ШЕКСПИРОВСКИЙ ДИСКУРС
В ЛИТЕРАТУРЕ РУССКОГО ПОСТМОДЕРНИЗМА
(ВЕН. ЕРОФЕЕВ, В. ПЕЛЕВИН)**

В статье исследуется шекспировский дискурс романов Вен. Ерофеева («Москва — Петушки») и В. Пелевина («Generation “П”»). Отвергая шекспировскую концепцию трагического как героического, Ерофеев противополагает ей концепцию трагического как бытовой повседневности в шутовском исполнении. Пелевин дает наглядное представление о способах банализации шекспировских образов в рекламе. Диалог Ерофеева и Пелевина с Шекспиром демонстрирует, как происходит постмодернистская травестия творческого наследия Английского Барда в русской постмодернистской литературе.

Ключевые слова: шекспировский дискурс, бурлеск, русский постмодернизм.

Постмодернистская литература дегероизирует традиционные культурные архетипы Фауста, Дон Жуана, Дон Кихота. В этом ряду и Шекспир как мифотип и литературный герой («На солнце не похожи. История любовной жизни Шекспира» Э. Берджесса, «Покойный господин Шекспир» и «Миссис Шекспир. Полное собрание сочинений» Р. Ная и др.), и шекспировские образы, которые пародийно переосмыкаются («Коллекционер» и «Волхв» Д. Фаулза, «Черный принц» А. Мердок, «Розенкранц и Гильденстern мертвы» Т. Стоппарда и др.).

Русские постмодернисты следуют общему вектору развития, когда интертекстуально вовлекают в атмосферу бурлеска мировую классику и Шекспира с его героями в том числе. Постмодернистский бурлескный шекспировский дискурс, в частности, характеризует романы Вен. Ерофеева «Москва — Петушки» (1969–1970) и В. Пелевина «Generation “П”» (1999).

Веничка Ерофеев, главный герой поэмы «Москва — Петушки», спившийся гуманитарий, люмпен-интеллигент, выступает в роли автора-повествователя. Он владеет набором разнообразных дискурсивных практик, которыми, по воле своего создателя, виртуозно пользуется, прибегая всякий раз к одному приему — помещению исходного текста в сниженный контекст, пародийному манипулированию традиционными культурными мифологемами, преображению надличного мира культуры в набор иронических культурных форм. Подобную стратегию применяет к шекспировским образам, Отелло и Гамлету прежде всего, не только герой Веничка Ерофеев, но и писатель Венедикт Ерофеев.

Веничка является собой тип русского Гамлета эпохи застоя. И гамлетовская дилемма «быть или не быть» стоит перед ним, советским «бичом», бывшим интеллигентным человеком конца 1960-х годов, напол-

няясь принципиально новым содержанием и получая формулу «пить или не пить». Веничка и сам ощущает гамлетовскую резиняцию, окрашивающую его сомнения, когда замечает: «Что-то неладное в мире. Каякая-то гниль во всем королевстве и у всех мозги набекрень»¹. Это скрытое цитирование пьесы Шекспира приурочено к трагикомическому эпизоду «Воиново — Усад», где два каких-то старичка называют пьяного советского Одиссея то школьником, то милой странницей, таким образом происходит карнавализация шекспировской темы прогнившего Датского государства.

Точно так же сниженно пародийно звучат и другие аллюзии на «Гамлета». В частности, в главке «Никольское — Салтыковская» герой после очередного винопития обращается к темам мировой скорби и безумия. Скорбь его такого же масштаба, как у Гамлете, страдающего от того, что распалась связь времен и ему надлежит восстановить ее. Однако природа скорби ерофеевского персонажа алкогольного происхождения и окрашена болезнью ума и тела. Гамлет, как известно, симулировал безумие, чтобы вывести на чистую воду Клавдия, узурпатора королевской власти и убийцу. Веничка, пребывающий на пике белой горячки, пытается до поры до времени соблюдать видимость душевной нормальности, оттого и скорбит.

Помимо гамлетовских прямых и скрытых реминисценций, в поэме встречаются цитаты еще из двух произведений Шекспира — из трагедии «Отелло» и комедии «Двенадцатая ночь».

Имя мавра всплывает в сознании до беспамятства допившегося путешественника на площадке электрички, где он «кувыркался из угла в угол, как великий трагик Федор Шаляпин». Вернувшись в вагон, Веничка успокаивает себя: «Может, я там что репетировал? Да... В самом деле. Может, я играл бессмертную драму „Отелло, мавр венецианский“? Играли в одиночку и сразу во всех ролях? Я, например, изменил себе, своим убеждениям; вернее, я стал подозревать себя в измене самому себе и своим убеждениям; я себе нашептал про себя — о, такое нашептал! — и вот я, возлюбивший себя за муки, как самого себя, — я принял себя душить. Схватил себя за горло и душу»². Игровая ситуация самоошекспиривания бражника снимает трагический накал страстей, оставляя комическое замещение высокой трагедии пьяным кувырканием, за которым последовало самобичевание самодеятельного актера поневоле: «Я вошел в вагон и сижу, страдаю от мысли, за кого меня приняли — за мавра или не мавра? плохо обо мне подумали, хорошо ли?»³

В ирои-комической поэме о путешествии почти по ленте Мебиуса звучит аллюзия на Мальволио: «Вошел слуга, весь в желтом, мой камердинер по имени Петр. Я ему как-то посоветовал, спяну, ходить во всем желтом, до самой смерти — так он послушался, дурак, и до сих пор так и ходит»⁴. Тень глупого, тщеславного, спесивого и нелепо одетого слу-

ти из «Двенадцатой ночи» усиливает состояние тошноты (почти по Сартру!), в которой пребывает герой травелога.

Рассказывая об одном из своих фантастических заграничных путешествий, Веничка «вспоминает» и про США — «мир пропагандных фикций и рекламных вывертов»⁵, используя клишированный официальный миф о Западе, бытовавший в СССР. Пелевин, словно оттолкнувшись от этой фразы, пишет свой роман о той эпохе, когда американизации подверглось постсоветское пространство. В пелевинской иронической антиутопии действует герой, типологически близкий Венечке, но в иную эпоху, что накладывает отпечаток на его историю и видоизменяет тип личности: если Веничка — лузер, то Татарский — виннер. Преемственность с Ерофеевым Пелевин подчеркнул текстуально и контекстуально. С одной стороны, описывая похмельный кошмар своего героя, он замечает: «...та иррационально-мистическая ипостась божьей любви, которую воспел великий Ерофеев, уже осенила его своим дрожащим крылом»⁶. С другой — способы осмысления культурных и литературных символов в романе «Generation “П”» также прозрачно ерофеевского происхождения и отличаются сниженной тенденцией.

Герои пелевинского романа — гуманитарии и охотно пользуются словами «мифологема»⁷, «транскультурный архетип»⁸, их размышления о жизни и о себе полны «литературоцентризма»⁹. Текст «Generation “П”» насыщен разнообразными цитатами из мировой словесности, истории, философии, мифологии, религии: Достоевский соседствует с Шевчуком, Пушкин с Маяковским, Оруэлл с Кэрроллом, Рабле с Ришелье, Гурджиев с Ницше, античная мифология с шумерской, суфизм с буддизмом и христианством и т. д. В этом ряду, где, кстати, названы далеко не все персонажи, особое место занимает Шекспир.

Поскольку Вавилен Татарский трудится на ниве рекламы, то Шекспир становится своеобразной единицей отсчета для его представления о профессионализме любого рекламщика. Главный герой думает о своем работодателе Пугине, что тот «способен срифмовать штаны хоть с Шекспиром, хоть с русской историей»¹⁰. И неважно, что Пугин не творческая личность и попросту использует чужие наработки, важен сам факт соотнесения Шекспира со штанами.

Это программная мысль Татарского, который на практике показал, что, в отличие от Пугина, способен использовать Шекспира в рекламе, это одно из оснований его грядущего превращения в живого бога, мужа Иштар. Пелевин вплетает в ткань романа два сценария «шекспировских» клипов — для стирального порошка «Ариэль» и для Calvin Klein. Первый был придуман Татарским, второй — неизвестным автором, что говорит об универсальности рекламных подходов к шекспировским образам, об одинаковой технике их использования в рекламе. В обоих случаях происходит полное выхолащивание содержания произведений,

использованных для рекламного клипа, — трагикомедии «Буря» и трагедии «Гамлет».

Сценарий первого клипа вырос изозвучия марки стирального порошка, выпускавшегося фирмой «Procter&Gamble», имени духа из пьесы Шекспира, и, как подчеркнуто в заметках Татарского, «основывается на образах из „Бури“»¹¹. Клипмейстер очень свободно манипулирует этими образами, среди которых Миранда, Ариэль и Калибан.

Героиня клипа предстает в образе схематизированной девушки «дивной красоты», благодаря костюму которой — «средневековому пластью красного бархата и высокому колпаку со спадающей вуалью»¹² — происходит историческая и отчасти шекспировская локализация разворачивающегося сюжета. Однако ничего шекспировского в сценарии Татарского нет: его Миранда не переживает приключений с отцом, не влюбляется в Фердинанда, не приветствует «новый дивный мир». Ей, по воле рекламщика, свойственны другие сильные страсти: она испытывает смятение чувств, вызванное тем, что ей предстоит выбирать между двумя пачками стирального порошка.

Во внешнем облике Ариэля, напротив, реализуется острое современное, характерное для конца XX века и почерпнутое из фэнтезийных голливудских фильмов, представление о том, как должны выглядеть существа иных галактик. «Гордый и прекрасный дух в развевающемся одеянии, с длинными волосами, осеребренными луной»¹³, с алмазным венцом на голове, Ариэль, появляющийся в пространстве клипа, скользит тенью по лучу. Он останавливается в воздухе, протягивает руку Миранде, которая после секундной внутренней борьбы подает ему свою руку. После этого Ариэль- дух в клипе замещается «Ариэлем»-порошком.

В отличие от Ариэля, существующего в сценарии в двух ипостасях, Калибан выступает у Татарского лишь名义ально, потеряв свое образное воплощение и превратившись в стиральный порошок «Обычный Калибан». Но ассоциативный ряд, возникающий в подсознании образованных домохозяек, должен несомненно связать с порошком под таким названием негативный образ уродливого сына злой волшебницы из шекспировской «Бури». А это с закономерностью подготавливает восприятие последнего кадра придуманного Татарским клипа: «две пачки порошка. На одной надпись „Ариэль“. На другой, блекло-серой, надпись „Обычный Калибан“». Голос Миранды за кадром: „Об Ариэле я услышала от подруги“¹⁴. В последней реплике героини произошел синтез духа со стиральным порошком, так был окончательно сформулирован рекламный месседж. При этом, создавая зрительный видеоряд клипа, Татарский исходит из схематизированного пейзажа «Бури»: основное действие разворачивается на скале над морем, ночью, при мрачном лунном освещении, под аккомпанемент грозной и торжественной музыки и шума вздыхающих волн.

Даже подобную видимость причастности к шекспировскому тексту минимизирует неизвестный автор второго сценария клипа на темы Шекспира, который представлен в романе и который Татарский аттестует «настоящим шедевром»¹⁵. В качестве основы здесь использован эпизод из трагедии «Гамлет», действие которого разворачивается на кладбище. Распоясавшаяся фантазия анонимного клипмейстера выстраивает сцену игриво и весьма произвольно обходится с принцем Датским: «Изыянный, чуть женственный Гамлет (общая стилистика — unisex), в черном трико и голубой курточке, надетой на голое тело, медленно бредет по кладбищу. Возле одной из могил он останавливается, нагибается и поднимает из травы череп розового цвета»¹⁶.

Мизансцена очевидно шекспировская: Гамлет действительно находится на кладбище череп шута Йорика, берет его в руки и обращает к нему свой философский монолог о смысле бытия. Не то в клипе: использованная цветовая гамма, существительное с уменьшительно-ласкательным суффиксом, намек феминности и гламурности порождают определенные ожидания, которые и реализуются в следующем кадре: «Гамлет, слегка нахмурив брови,глядывается в череп. Вид сзади — крупный план упругих ягодиц с буквами СК. Другой план — череп, рука, буквы СК на синей курточке»¹⁷. Череп при таком ракурсе является всего лишь поводом продемонстрировать заветный фирменный знак. Гротесковая подача лейбла travестирует исходную ситуацию.

В том же духе отформатирован и последний кадр клипа: «Гамлет подкидывает череп и бьет по нему пяткой. Череп взлетает высоко вверх, потом по дуге несется вниз и, словно в баскетбольное кольцо, проскакивает точно в бронзовый венок, который держит над одной из могил мраморный ангел»¹⁸.

Всему этому действу соответствует и слоган, перекликающийся с шекспировским текстом: «Just be. Calvin Klein»¹⁹. Гамлет Шекспира задавался вопросом: «Быть или не быть», Гамлет клипа получает установку от Кельвина Кляйна, а может быть, этикетки на товар или фирменного знака: «Просто будь».

Если в клиповом сценарии безымянного автора пафосно провозглашается «простобытие» и отсутствует возможность «небытия», то в цело-купном пелевинском тексте звучит «гамлетовский вопрос»²⁰, и Пелевин даже оставляет шекспировские глаголы без изменений, однако придает им приземленно прозаическое значение. О «гамлетовском вопросе» в разговоре с Татарским вспоминает Ханин, но в его словах нет и следа высокой философской резиньи Гамлета Шекспира, речь идет о выборе тех, кто будет крышевать бизнес, и о животном страхе перед смертью от рук представителей кавказского землячества или милиционеров, оборотней в погонах. Как вскоре выясняется, «быть» Ханину не суждено, и смерть его негероична.

Так дается наглядное представление о путях и способах банализации шекспировских образов в рекламе и раскрываются тайные механизмы манипулирования человеческим сознанием средствами массовой информации.

Диалог Вен. Ерофеева и В. Пелевина с Шекспиром демонстрирует, как происходит постмодернистская travestия творческого наследия Английского Барда в русской постмодернистской литературе.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Ерофеев В. В. Москва — Петушки. М.: Интербук, 1990. С. 102–103.
- ² Там же. С. 27.
- ³ Там же.
- ⁴ Там же. С. 114.
- ⁵ Там же. С. 82.
- ⁶ Пелевин В. О. Generation «П». М.: Вагриус, 2000. С. 194.
- ⁷ Там же. С. 355.
- ⁸ Там же. С. 351.
- ⁹ Там же. С. 73.
- ¹⁰ Там же. С. 101.
- ¹¹ Там же. С. 80.
- ¹² Там же.
- ¹³ Там же. С. 81.
- ¹⁴ Там же. С. 81–82.
- ¹⁵ Там же. С. 99.
- ¹⁶ Там же. С. 100.
- ¹⁷ Там же.
- ¹⁸ Там же.
- ¹⁹ Там же.
- ²⁰ Там же. С. 221.

Ishimbaeva G. G.

Bashkir State University, Russia

SHAKESPEAREAN DISCOURSE IN RUSSIAN POSTMODERN LITERATURE (VEN. EROFEEV, V. PELEVIN)

The article investigates Shakespearean discourse in the novels “Moscow-Petushki” by V. Erofeev, and “Generation P” by V. Pelevin. Erofeev rejects the Shakespearean concept of tragedy as something heroic and sets it in opposition to the concept of tragedy as a buffoonish routine. Pelevin gives a clear-cut idea of Shakespeare’s characters’ banalization in modern advertisement. The dialogue between Erofeev, Pelevin, and Shakespeare shows the postmodern travesty of the Bard’s artistic legacy in Russian postmodern literature.

Keywords: Shakespearean discourse; burlesque; Russian postmodernism.

Квашина Людмила Павловна
Донецкий национальный университет, ДНР
lyukva@bk.ru

РОМАНТИЧЕСКИЙ ПОБЕГ И ЭЛЕГИЧЕСКОЕ ВОСПОМИНАНИЕ: К СПЕЦИФИКЕ БАЙРОНИЗМА А. ПУШКИНА

На материале элегии «Погасло дневное светило...» А. С. Пушкина рассматривается взаимодействие байронического мотива бегства и элегической поэтики. Анализ показывает, что в пушкинском стихотворении элегическое воспоминание предстает не как просветляющая медитация, но как род плена, а романтический порыв оборачивается стремлением без надежды, бегством без освобождения. Энергичный беглец становится пленником собственных заблуждений и ошибок.

Ключевые слова: элегия, романтическая поэма, байронизм, К. Н. Батюшков, А. С. Пушкин.

Байронизм как сложный комплекс духовных, эстетических и, безусловно, личностных пересечений не сводится к вопросу о прямом влиянии байроновских текстов на творчество того или иного поэта. Эта проблема имеет более общий характер как по истокам, так и по творческим результатам. По словам В. Э. Вацуро, «духовная жизнь общества формируется по своим внутренним законам, и внешние воздействия не могут быть исходной точкой отсчета: они, как правило, не причина, а следствие. Не Шиллер породил „русское шиллерянство“, а, напротив, „шиллерянство“ — русского Шиллера: близость мироощущения создала предпосылки для его популярности»¹. Именно такой «механизм» культурных взаимодействий был определяющим стимулом формирования байронизма как «события русского духа» (В. Иванов) и как арсенала новых поэтических тем, новых художественных форм и приемов.

Вопрос о влиянии Байрона на южное творчество Пушкина, при том что накоплен огромный материал исследовательских наблюдений и созданы фундаментальные труды, до сих пор сохраняет дискуссионный характер, а почти двухсотлетняя его история представляет широкую амплитуду колебаний различных, порой взаимоисключающих мнений: от абсолютизации до формализации или даже нивелировки байроновского влияния. Это обусловлено прежде всего внутренними причинами, самим характером творческих отношений Пушкин — Байрон. С одной стороны, имеются прямые свидетельства современников и признания самого Пушкина о безусловном воздействии на него английского романтика («с ума сходил от Байрона»), с другой стороны, уже для ближайшей критики было очевидно глубинное типологическое различие этих творческих индивидуальностей («трудно найти поэтов, более противоположных по натуре» (В. Белинский)). Источник исследовательских расхождений таится, по-видимому, в неординарности самого пушкинского «ученичества». Это явление действительно уникальное: когда процесс

освоения совмещается с творческим преодолением важнейших установок и художественных принципов «учителя».

Что касается жанрового аспекта проблемы, то с байроновским влиянием традиционно связывают формирование в русской поэзии, и прежде всего в творчестве Пушкина, жанра романтической поэмы. Впрочем, ситуация и здесь не выглядит однозначной: изучение отечественного контекста убедительно указывает на внутренние возможности и стимулы для становления поэмы нового типа, — речь идет о традиции описательной поэмы и, конечно, о жанре элегии. К 1820-м годам у элегического субъекта уже сформировалась своего рода лирическая биография, которая «нуждалась» в событийной объективации.

По словам Б. Томашевского, «южные поэмы Пушкина представляют собой монументальные элегии, инсценированные в речах и раздумьях героев и развернутые на фоне лирических описаний природы и „экзотической“ местности, в которой развертывается скучное действие»². Генетическая связь романтической поэмы с элегией в последнее время нашла многоуровневое обоснование в работах О. А. Проскурина³. Тезис Б. Томашевского можно было бы принять в качестве жанровой формулы пушкинского лироэпоса, если бы, при всей его выразительности, он не был слишком общим, то есть отражающим все же более тенденцию, чем факт реального ее воплощения, — может быть, именно поэтому в таком виде он не повторялся в более поздних работах ученого. Элегия была все же жанром достаточно консервативным и вряд ли расположенным к радикальным новациям. С другой стороны, большой вопрос, насколько органичной для новой тематики была мировоззренчески насыщенная элегическая топика? Это проблема сложная, поэтому важно не только констатировать эту связь, но и понять сам характер взаимодействия и взаимовлияния. Опыт показывает, что в исследовательской практике особое внимание к элегической поэтике иной раз приводит к недооценке роли и значения байронического влияния, а акцентирование байронизма способно ослабить конструктивную роль элегической традиции, превращая «элегический язык» лишь в средство для решения новых творческих задач. Под этим углом зрения попытаемся проанализировать первую «южную» элегию Пушкина.

Элегия «Погасло дневное светило...» открывает первую страницу пушкинского романтизма и традиционно воспринимается в байроновском ключе. Этому способствовали ореол поэтической легенды, разочарованный и мятущийся герой, наконец, прямое авторское указание — подзаголовок «Подражание Байрону». Однако исследования показывают, что стихотворение обнаруживает многостороннюю связь прежде всего с поэзией К. Батюшкова, причем, как считает О. А. Проскурин, речь должна идти не просто об отдельных заимствованиях, но о «выделенности, рекурентности темы Батюшкова», о прямой ориентации пушкинского стихотворения на его поэтическую систему как це-

лое. В понимании исследователя, Батюшков — это единственный истинный предмет подражания Пушкина, а отсылка к Байрону — не более чем мистификационный жест⁴.

Собранный и систематизированный О. А. Проскуриным материал представляет безусловный интерес, но выводы, на наш взгляд, нуждаются в коррекции. Прежде всего заметим, что никто из современников не отреагировал на активизацию батюшковского контекста: вряд ли это было чем-то неожиданным и принципиально новаторским, зато сразу же отметили неожиданные повороты лирического сюжета, связав это именно с влиянием Байрона. Нам кажется сомнительным утверждение, что «тема Батюшкова» являлась для Пушкина самоцелью. Многоплановость пушкинской элегии позволяет говорить, на наш взгляд, о своего рода «метасюжете». Но суть этого «метасюжета» мы бы определили не как «адаптацию» батюшковской элегической системы, а как своего рода «встречу» элегической поэтики и байронического комплекса. Постараемся это показать.

Центром, структурирующим художественный мир пушкинской элегии, является событие воспоминания. Не случайно стих «Воспоминаньем упоенный...» отчетливо выделен в строем стихотворения синтаксически и особенно ритмически (VI форма Я4): «Сердечной думой упоенный». Семантически «воспоминанье» не просто конкретнее «думы» («дума» о прошлом), оно жанрово выразительнее, «элегичнее», что ли. «Воспоминанье» усиливает ассоциативный жанровый фон, настраивает на определенные ожидания.

Весь строй пушкинской элегии (экспозиционный пейзаж, знаковое время суток, насыщенность элегическими формулами) направлен на то, чтобы «включить механизм памяти». В элегии Батюшкова «Тень друга», на которую непосредственно ориентировано стихотворение Пушкина, лирическое «я», «растворяясь в туманном мире», погружается в видеение-воспоминание. Элегический герой вспоминает то, с чем он связывает свои надежды и мечты, поэтому воспоминания чаще всего оживают в ситуации возвращения, в ситуации чаемого, желаемого соединения, даже если это оказывается лишь «мечтою».

В «Погасло дневное светило...» развертывающийся лирический сюжет на первый взгляд соответствует традиционной схеме: «Я вижу берег...» — «Туда стремлюся... / Воспоминаньем упоенный». Естественно ожидать, что «воспоминанье» навеяно приближением героя к желанной цели, к «волшебным краям полуденной земли». Но далее следует резкий разворот: «Но только не к брегам печальным / Туманной родины моей...» Предметом «воспоминанья» лирического героя оказываются не «волшебные края полуденной земли», но «туманная родина». Происходит расподобление объекта устремления и объекта воспоминания. Кстати, именно эти стихи П. Вяземский отметил как явную «байронизму». Это композиционное «фуэте» — своеобразный композиционный центр, вект-

ры от него расходятся как перспективно, направляя сюжет в новое русло, так и ретроспективно, позволяя по-новому оценить исходную ситуацию. Пушкинский лирический герой устремлен вперед, к «пределам дальним», но мысленно обращен назад, к прошлому. Причем интенсивное пространственное удаление лишь усиливает горечь и драматизм положения. Сквозь элегическую топику как будто прорастает мотив бегства: «Я вас бежал, отечески края; / Я вас бежал, питомцы наслаждений...»

Элегическое воспоминание и романтический побег представительствуют разные «художественные миры». Если воспоминание установлено на возвращение, то бегство — на забвение, поэтому они конфликтны и в одном художественном пространстве стремятся к взаимопоглощению.

В элегии Пушкина вступивший в права мотив бегства естественно разворачивается в тему забвения: «И вы забыты мной...» Но парадокс заключается в том, что забвение прошлого, о котором настойчиво твердит герой, лишает побег какого-либо смысла: в чужие края его гонят «волнение» и «тоска», невозможность залечить душевные раны. Бежать с тяжелым грузом обид и разочарований тяжело. Но бежать от того, что уже предано забвению, бессмысленно. Байронический мотив, включенный в иную художественную систему, внутренне ее драматизирует, но и сам утрачивает энергию и натиск, как бы «захлебывается», обнаруживает свою иллюзорность. Чем энергичнее порыв вперед, тем ощутимее притяжение пережитого, энергия памяти. Как результат — эффект «подвижной неподвижности»: герой словно зажат между двумя «берегами», памятью и неограниченной свободой. Энергичный беглец оказывается пленником собственных заблуждений и ошибок. Таков результат активного взаимодействия романтических веяний с элегической поэтикой.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Вацуро В. Э. Лирика пушкинской поры. «Элегическая школа». СПб.: Наука, 1994. С. 27.

² Томашевский Б. Пушкин А. С.: Биография // Энциклопедический словарь библиографического ин-та «Братья А. и И. Гранат и К°». Т. 34. М., 1929. С. 166.

³ См.: Проскурин О. Поэзия Пушкина, или Подвижный палимпсест. М.: НЛО, 1999. С. 56–67.

⁴ Там же.

Kvashina L. P.

Donetsk National University

ROMANTIC ESCAPE AND ELEGIAC RECOLLECTION: ON SPECIFICITY OF PUSHKIN' BYRONISM

The article discusses interaction of Byronic escape motive and elegiac poetics as they are exemplified in the elegy «The day star extinguished...» by Pushkin. The analysis shows that in Pushkin's poem the elegiac recollection is represented not as enlightening meditation, but as a kind of captivity, and the romantic impulse turns into aspiration without hope, and escape without the release. The vigorous runaway becomes a prisoner of his own delusions and mistakes.

Keywords: elegy; romantic poem; Byronism; Batyushkov; Pushkin.

Киселёва Оксана Вячеславовна

*Гимназия № 122 имени Ж. А. Зайцевой
Московского района города Казани, Россия*

oksana.kiselyova122@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПРОФИЛЬНОГО ЛЕТНЕГО ЧИТАТЕЛЬСКОГО ЛАГЕРЯ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ «КНИЖНЫЕ КАНИКУЛЫ „LIBRO-ЛЕТО“»

Программа «Книжные каникулы „Libro-Лето“» ориентирована на развитие активного, творческого читателя в условиях загородного лагеря. Главная цель — обеспечив воспитанникам лагеря полноценный отдых и оздоровление, создать условия для вдумчивого чтения книг, обсуждения их с вожатыми-студентами и сверстниками, творческого переосмысливания прочитанного, развития личности ребенка при взаимодействии процессов физического развития, социально-значимой деятельности, воспитания, психологической поддержки.

Ключевые слова: внеклассное чтение, летние каникулы, с творчество.

Программа разработана в связи с необходимостью усиления внимания государства и общества, структур власти и бизнеса, общественных организаций и средств массовой информации к организации оздоровления, занятости и отдыха детей и повышению уровня культуры детей и подростков. Создание нравственно-благоприятных условий во время летнего отдыха является одним из ключевых звеньев в системе воспитания, государственных и общественно-профилактических мер по предупреждению преступности среди несовершеннолетних, а также в организации деятельности, оздоровления, обучения и досуга детей и подростков.

Программа включает в себя разнообразную, быстро сменяющуюся, обязательно рассчитанную на успех деятельность детей.

Разработка данной программы организации каникулярного отдыха, оздоровления и занятости детей была вызвана:

- повышением спроса родителей на организованный отдых детей в условиях загородного лагеря;
- модернизацией старых форм работы и введением новых;
- возрастанием роли нравственного и патриотического воспитания детей;
- необходимостью использования богатого творческого потенциала детей, подростков и педагогов в реализации цели и задач программы.

В настоящее время, в условиях современной культуры, появилась острая необходимость в возвращении утраченных ценностей, в возвращении морали и нравственности на достойный уровень. В связи с этим программа уделяет большое внимание нравственному и патриотическому воспитанию детей.

Актуальность программы «Libro-Лето» трудно переоценить: воспитание вдумчивого, внимательного читателя всегда было одной из приоритетных задач.

ритетных задач и родителей, и школы. В современных условиях модернизации образования, увлеченности информационными технологиями обращение к книге как источнику мудрости, как свидетельству связи поколений, как возможности подключения к культурному пласту представляется особенно необходимым для подрастающего поколения.

В основе программы «Libro-Лето» лежит система воспитания вдумчивого и творческого читателя. Приоритетными формами работы являются КТД, ролевая игра и проектная деятельность. Содержание программы — это системный набор мероприятий, способствующих воспитанию культуры чтения и расширению читательского кругозора школьников. Подбор проектов опирается на стремление детей к романтике, приключениям, поиску, перевоплощению и игре.

Дети и подростки школьного возраста часто увлечены возможностью раскрытия некой тайны. Особенностью лагерной смены является общая деятельность по поиску «пропавшей либери». Тайна исчезновения библиотеки Ивана Грозного (либери) действительно до сих пор является одной из самых загадочных в мировой истории. Каждый день смены — открытие нового имени. В день Тургенева мы читаем его произведения, проводим конкурс «Тургеневская девушка», в день Диккенса изучаем правила этикета. Как Том Сойер, ищем выход из лабиринта пещер, правда, в нашем случае созданных искусственно. Как герои Толстого, выбираем наряды для вечернего бала и изучаем карты сражений, а потом сравниваем свои наблюдения с режиссерским видением в лучшей экранизации «Войны и мира» Сергея Бондарчука. Наша цель — погрузить ребенка в атмосферу иной эпохи, другой страны, мира писателя и режиссера, увлечь возможностью раскрытия тайн известных книг, помочь задуматься о самосовершенствовании. Наше кредо — «Читаем о прошлом, размышляем о жизни, думаем о себе».

Цель профильной программы — организация воспитательного пространства, обеспечивающего необходимые условия для полноценного отдыха детей и развития личности каждого ребенка. Воспитание активного читателя.

Задачи профильной программы:

- удовлетворить повышенный спрос родителей на организованный отдых детей в условиях загородного лагеря, освоение норм социальной жизни, поведения в коллективе, культуры взаимодействия детей в группе сверстников;
- воспитывать вдумчивого, внимательного читателя, способного проникать в тайну русского слова, знающего особенности исторических периодов развития страны;
- модернизировать старые формы работы в период летнего отдыха и апробировать новые;
- сформировать детское самоуправление в лагере;
- повышать культурный уровень детей и подростков;
- способствовать развитию позитивного мышления;
- реализовать творческий потенциал личности ребенка, его потребностей в индивидуальной, психологической, физической и социальной компенсации в условиях лета;

- создать условия для осуществления личностно ориентированного подхода к развитию личности ребенка через разнообразные формы организации деятельности и общение в течение смены;
- стимулировать познавательные интересы ребят в условиях расширения пространства их взаимодействия, изменения круга общения как со взрослыми, так и сверстниками;
- реализовать комплекс мероприятий, обеспечивающих охрану и укрепление здоровья детей, профилактику заболеваний, особый режим питания и отдыха в экологически благоприятной среде;
- организовать работу по обучению и подготовке педагогического отряда;
- дать возможность студентам вузов Казани совершенствовать педагогические навыки.

Развитие игры проходит в течение 18 дней смены.

Логика развития игры. Организационный период (2 дня) — введение в тематику смены, формирование отрядов, тренинги на командообразование. Основной период (12 дней) — обучение, преодоление нравственных, творческих и иных испытаний. Заключительный период (2 дня) — защита проекта читателя. Данная программа по своей направленности является комплексной, то есть включает в себя разноплановую деятельность, объединяет различные направления оздоровления, отдыха и воспитания детей в условиях оздоровительного лагеря.

Временные сегменты программы.

Утренний блок: 30–45 минут индивидуального чтения; 30–45 минут чтения вслух педагогом или вожатым с последующим обсуждением проблемных вопросов по прочитанному тексту; подвижные игры по отрядам; спортивные соревнования (по графику); работа кружков (по графику).

Дневной блок: практические работы (решение кроссвордов, викторины, написание творческих работ, разучивание текстов наизусть, занятия декламацией); репетиции на сцене; лекции; экскурсии; работа над индивидуальными и коллективными проектами.

Вечерний блок: КТД.

Социальное партнерство. Программа апробирована в рамках работы Студии детских программ «Зеленые каникулы» г. Казань (<http://sdp-gh.ru/>). Социальными партнерами являются: ГБУ Республиканский центр «Лето», МБУ Городской центр по организации отдыха и оздоровления детей «Ял», НП «Снежный десант» РТ, ОМО «Объединение „Отечество“» РТ, Центр Искусств «ШАРМ», Национальная библиотека РТ.

Мониторинг эффективности программы. Входное анкетирование детей в организационный период с целью выявления личных и читательских интересов детей, мотивов пребывания в лагере (1-й день смены). Методика «Выбор»: выявление степени удовлетворенности детей работой лагеря (12-й день смены). Цветограмма «Итоги дня» (ежедневно). Рефлексия мероприятий (ежедневно). Итоговое анкетирование детей, позволяющее выявить оправдание ожиданий (17-й день смены).

Результаты внедрения профильной программы «Libro-Лето»:

- формирование стремления детей и подростков читать, творчески осмысливая прочитанное;
- преемственность: первые участники смены становятся помощниками вожатых;
- профессиональный рост педагогического коллектива, состоящего из студентов казанских вузов.

Новизна проекта заключается в создании единого пространства для чтения, осмысления произведений мировой литературы, предлагаемой школьной программой для освоения летом, а также для обсуждения прочитанного в среде сверстников и его творческого переосмысления. Центральными сегментами программы являются: конечный результат (понимание проделанной работы), новизна и творчество, проявление самостоятельности и вариативности в решении поставленных задач. Интересна взаимосвязь взрослых и детей, совместно творчески осваивающих тексты произведений литературы. Доверие и открытость, уважение и взаимопомощь ведут к внутренней свободе отношений между педагогом и подростком, к преемственности нравственной чистоты и культуры. Проект «Книжные каникулы „Libro-Лето“» прошел апробацию летом 2015 года: с 30 июня по 13 июля на базе комплекса «Регина» и с 22 июля по 8 августа на базе лагеря «Юнитур».

Перспективные цели проекта.

По продолжительности программа является краткосрочной, то есть реализуется в течение одной лагерной смены, планируется проведение подобных смен в течение ряда лет. Реализация данной программы рассчитана на стационарный лагерь, со всеми необходимыми условиями его функционирования, учитывая главную задачу — отдых и оздоровление детей.

Kiselyova O. V.

Zaitseva Gymnasium № 122, Kazan, Russia

PROFILE SUMMER HIGH SCHOOL STUDENTS CAMP “BOOK HOLIDAYS LIBRO-SUMMER”

The article describes the programme of “Book Holidays Libro-summer”, which is oriented towards the development of creative and active young reader at a summer camp. The objective of the programme is to create conditions for thoughtful book reading followed by discussions with peers and youth leaders. The programme gives an opportunity for creative rethinking of the contents of the books read, which promotes a child’s personality progress alongside with physical development, psychological support and socially important activity. Moreover, the camp provides favourable conditions for a good rest and healthcare.

Keywords: extracurricular reading; summer holidays; co-creation.

Котикова Патимат Батыровна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

pkotikova@mail.ru

СПОСОБЫ ОТОБРАЖЕНИЯ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРОЗЕ ВИКТОРА ПЕЛЕВИНА

В статье рассматриваются уникальные писательские приемы, позволяющие достичь высокой степени художественного отображения новой реальности.

Ключевые слова: Пелевин, постмодернизм, постсоветская Россия, критика, Интернет.

Русская проза последних десятилетий развивалась в постмодернистском направлении; сам же постмодернизм, как известно, во многом обязан своим возникновением стремлению отказаться от предшествующих эстетических ценностей присущих соцреализму. Виктор Пелевин (р. 1962), который часто признается наиболее популярным современным русским прозаиком, удивительным, но симптоматичным для его поколения образом соединяет интерес к новейшим реалиям, в том числе техническим (по образованию он инженер, окончил Московский энергетический институт, но впоследствии учился в Литературном институте), и к древней восточной философии.

Очевидно, впервые восточным мистицизмом, буддизмом Пелевин увлекся в журнале «Наука и религия», где сотрудничал; сам писатель говорит о себе как о всего лишь ученике восточных философов, занимающемся практикой (впрочем, Пелевин признается, что на него сильно повлияла и отечественная классика: Чехова он начал читать лет с семи). Классическая литература стремилась к общественно значимым целям — поиску и выражению истины, воспитанию человека, ставила перед обществом вечные вопросы, постмодернизм же отказывает искусству в способности выразить истину.

Хотя герой Пелевина всегда находится в поиске истины, но обрести ее удается не каждому, чтобы ее найти, герой перемещается из одной действительности в другую, обретает другую оболочку (сотрудники ФСБ — оборотни, коммунисты — оборотни). Главная героиня романа «Священная книга оборотня», лиса-оборотень, поменяв древний китайский мир на российскую действительность, проясняет для себя, что есть истина, в чем смысл жизни, изменения происходят под влиянием чувства любви, но, чтобы понять это, ей понадобилось 1200 лет. Как известно, лиса-оборотень получает жизненную энергию от любовного свидания с человеком. А Хули же старается отдать свою энергию человеку, которого она полюбила: «...Любовь и была ключом, которого я не могла найти. Ведь это он дал мне ключ от новой вселенной — сам не зная

об этом»¹. Представления о любви, основанные не на собственном опыте, а на чужих описаниях, книгах, — ложные: «Откуда мне было знать, что писатели вовсе не изображают любовь такой, какова она на деле, а конструируют словесные симулякры, которые будут выигрышней всего смотреться на бумаге... А писатели, пишущие о любви, жулики, и первый из них — Лев Толстой»². Здесь сказалось, конечно, и убеждение в том, что «мир — только мое впечатление» (и потому личный опыт ничем нельзя заменить), и, конечно, известное отношение постмодернистов к классической литературе.

Мотив превращения — один из основных в творчестве Пелевина, и пересечение миров не что иное, как возможность измениться. В каждом произведении герои живут одновременно в двух мирах: в мире узнаваемом и незнакомом. И в более ранних вещах Пелевина, высмеивающих советскую жизнь, и в более поздних, высмеивающих постсоветскую, современный мир соединяется с древним или вневременным. Так, в одном из первых и наиболее удачных произведений, повести «Омон Ра», советская жизнь подвергается критике, пародированию, высмеиваются символы того времени; но само каламбурное название отсылает не только к спецслужбам XX века, но и к Древнему Египту. В романе «Generation „П“» есть всемирный заговор, новейшие коммерческие СМИ, причудливо соединенные с древними таинственными культурами.

Образ дороги, один из важнейших в романе «Диалектика Переходного Периода. Из Ниокуда в Никуда», постоянно сталкивается с образом противоположного значения, образом тутика (отсюда и символическое название «из ниоткуда в никуда»). Вот как, например, пародируются политические теледебаты:

— Чубайка, хотите я напомню, как в России началась новая эпоха?

— Попробуйте, Зюзя.

— Сидел русский человек в темном сарае на табуретке. Сарай был старый и грязный и ужасно ему надоел. Русскому человеку говорили, что он сидит там временно, но он в это не верил, потому что помнил — то же самое говорили его деду с бабкой. Чтобы забыться, русский человек пил водку и смотрел телевизор. А по нему шли вести с полей, которые тоже страшно ему надоели³.

Одна эпоха сменяется другой, но ничего не меняется, власть обещает лучшую жизнь, но человеку объясняют, «что в стране сейчас кризис. А лучше подумать о чем-нибудь другом. Например, о том, какая у него, то есть у нее, национальная идея». Кстати, в одном из интервью задолго до написания романа Пелевин говорил: «Национальная идея нужна не людям, а идеологам... лихорадочные поиски национальной идеи — самый яркий симптом болезни общества. Но общество выздоравливает не потому, что эту идею находят. Скорее происходит прямо наоборот — о необходимости такой идеи забывают, когда общество выздоравливает»⁴.

Герой романа «ДПП», банкир Степа, ведет дела вроде бы самым абсурдным образом: поклоняясь счастливому числу «34». Но, по мнению

автора, в современной русской жизни абсурдное оправдано, а подлинным безумием оборачивается как раз здравый смысл: «Эпоха и жизнь были настолько абсурдны в своих глубинах, а экономика и бизнес до такой степени зависели от черт знает от чего, что любой человек, принимавший решения на основе трезвого анализа, делался похож на дурня, пытающегося кататься на коньках во время пятибалльного шторма»⁵. Подобным образом в этой жизни скандал, опубликованный компромат лишь придает бизнесмену «респектабельности».

Изменения, происходящие в русской жизни, проявляются для постмодерниста прежде всего как изменения языка и фольклора. Особенности современного языка становятся в «ДПП» предметом обсуждения героев. Неподготовленному читателю, в особенности иностранцу, будет сложно разобраться, о чем идет речь, читая следующее: «В среду наступила Степина очередь *перевести, обналичить, снять, откинуть, отмазать, отстегнуть, отогнать и откатить*»⁶ «Русский язык действительно был могуч — он делал известный маневр, соединивший в себе полную обнаженность с абсолютной маскировкой»⁷.

Изменения языка могут не только демонстрироваться, но и напрямую обсуждаться в самом тексте романа. В «ДПП» есть замечательный эпизод, когда посторонний наблюдатель, филолог из Лондона по имени Мюс, объясняет русскому банкиру Степе, что происходит сейчас в России, причем объясняется это через новые анекдоты, описываемые на специическом «ученом» жаргоне.

Очень похожим образом говорил о «новых русских» сам Пелевин в уже упоминавшемся интервью (причем задолго до «ДПП»), что его интересует скорее этот фольклорный тип, клонирующий себя в реальной жизни, а не настоящие богачи, про которых он мало что знает. Здесь фольклор важнее самой жизни, о которой автор якобы «мало что» знает.

Сосредоточенность на речи со всеми ее странностями, на ситуациях столкновения противоположностей проявляется в «ДПП», в частности, в том, как автор выстраивает диалоги персонажей, подбирая собеседников, вроде бы предельно не подходящих друг другу: Отличник, Дама с собачкой, Дездемона и др. обсуждают «гламурность». «Она произносила „глянцевые“ через „х“ и с хлюпом, так что выходило „хлямцевые“»⁸.

Роману «Священная книга оборотня» предпослан иронический комментарий эксперта: «Этот текст не заслуживает, конечно, серьезного литературоведческого или критического анализа. Тем не менее отметим, что в нем просматривается настолько густая сеть заимствований, подражаний, перепевов и аллюзий (не говоря уже о дурном языке и редкостном инфантилизме автора), что вопроса о его аутентичности или подлинности перед серьезным специалистом по литературе не стоит, и интересен он как симптом глубокого духовного упадка, переживаемого нашим обществом»⁹.

В романе действительно много цитат, аллюзий, символических образов, заимствованных из классики. Например, у героини А. Хули образ Михайлыча, полковника ФСБ, вызывает ассоциации с советским героям, изображенным в «Балладе о гвоздях» Н. Тихоновым (при этом почему-то героиня приписывает авторство знаменитого стихотворения В. Маяковскому): «Хоть название у КГБ поменялось, кадры остались прежними. Нормального человека после такого удара волновали бы вечные вопросы. А этот думал о телефонных звонках. Как писал Маяковский, гвозди бы делать из этих людей, всем бы в России жилось веселей (это он потом исправил на „крепче бы не было в мире гвоздей“, а в черновике было именно так, сама видела)»¹⁰. Моральные качества полковника трактуются иронически, метафора «железный характер», «железный человек» буквально реализуется в романе Пелевина. Конечно, в перепутывании Н. Тихонова с В. Маяковским, в придумывании стихов вместо тихоновских есть явное презрение к старой поэзии, причем именно советской. Но Пелевин иронизирует не только над советской классикой. Например, каламбурно обыгрывается символический образ дуба из «Войны и мира»: «На улице был первый день весны. Степа улыбнулся и вдруг почувствовал себя толстовским дубом, старым деревом из „Войны и мира“... Все, что он почувствовал в эту секунду, было совсем как в великом романе, за одним исключением — за прошедшие полтора века русский дуб заметно поумнел»¹¹.

Конечно, совершенно не зависит от предшественников Пелевину все-таки не удается. Связь со старой классической литературой проявляется не только в ироническом ее обыгрывании, она существует и как прямое влияние на поэтику Пелевина великих сатириков (например, Гоголя и Салтыкова-Щедрина). Не случайно А. Генис, говоря о Пелевине, вспоминает очень старые и традиционные жанры: «Что он пишет — это, скорее, проповедь или басня»¹². Один маленький пример. Роман Пелевина включает разнообразные стили и жанры, в повествование могут, например, вклиниваться политические теледебаты, которые ведутся по всем правилам жанра, или стенограмма телефонного разговора, опубликованного в газете как компромат на бизнесмена. Все это явно подается как оригинальный, особенный ход, между тем в старой русской классической литературе подобное использование документальных жанров было вполне возможно (например, у Ф. М. Достоевского).

Общеизвестные строчки и образы, видимо, оказываются в одном ряду со стереотипами, не имеющими автора. Такие стереотипы, например, представления иностранцев о поведении и манерах русских, о загадочности «русской души» и т. п., конечно, подвергнуты жестокому осмеянию (что, замечу, выглядит гораздо менее эпатирующее, чем осмеивание классической литературы). «Почему вы, русские, так мало улыбаетесь? — Нам не надо быть настолько конкурентоспособными, —

сказал я мрачно. — Все равно мы нация лузеров»¹³. Для определения «русской души» используется гротескный прием овеществления живого («— А на что похожа русская душа? Я задумалась. — На кабину грузовика»).

Сознание, как и язык, важнее «реальности». Потребность в обсуждении и осмеянии чужих слов, ощущение, что мир переполнен чужими словами, от которых сложно избавиться, — все это, конечно, не очень ново для европейской гуманитарной мысли и очень похоже на позицию Барта или Дерриды. По категоричному мнению Барта, в современных текстах говорит сам язык. А жизнь в классическом тексте «превращается в тошнотворное месиво расхожих мнений и в удешливый покров, созданный из прописных истин»¹⁴. Но у Пелевина эти восходящие к шестидесятым годам идеи подкреплены специфическим русским опытом, все это связано для Пелевина с более общим представлением о подчиненности человека (в особенности того, кто еще вчера был советским человеком) чужой воле, давлению власти. Причем для Пелевина важно не то, что власть осуществляет насилие, а то, что человек живет, убежденный в своей зависимости от чужой воли. Конечно, сам Пелевин не может не осознавать некоторой неоригинальности сквозных идей своего творчества. И, как бы защищаясь от обвинений в такой неоригинальности, он заставляет собственных персонажей говорить об исчерпанности постмодернизма:

Но постмодернизм вообще-то уже давно не актуален.

— Что это такое — постмодернизм? — подозрительно спросил Степа.

— Это когда ты делаешь куклу куклы. И сам при этом кукла.

— Да? А что актуально?

— Актуально, когда кукла делает деньги¹⁵.

Таким образом, восприятие и отображение действительности в произведении В. Пелевина представляет собой гармоничное сочетание русской литературной традиции и уникального писательского стиля, созданного воображением Пелевина.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Пелевин В. О. Священная книга оборотня. М.: Эксмо, 2005. С. 366.

² Там же. С. 274–275, 276.

³ Пелевин В. О. ДПП. М.: Эксмо, 2003. С. 88.

⁴ Пелевин В. О. Миром правит явная ложа // Эксперт. 1999. № 11. С. 37.

⁵ Пелевин В. О. ДПП. С. 11.

⁶ Там же. С. 55.

⁷ Там же. С. 62.

⁸ Там же. С. 144.

⁹ Пелевин В. О. Священная книга оборотня. С. 5.

¹⁰ Там же. С. 200.

¹¹ Там же. С. 116

¹² Генис А. Беседа десятая: Поле чудес // Звезда. 1997. № 12. С. 17.

¹³ Пелевин В. О. Священная книга оборотня. С. 200.

¹⁴ Барт Р. С/З.: Ad Marginem, 1994. С. 227.

¹⁵ Пелевин В. О. ДПП. С. 61.

Kotikova P. B.

Lomonosov Moscow State University, Russia

METHODS OF DEPICTING THE NEW REALITY IN VIKTOR PELEVIN'S PROSE

The article discusses the unique literary devices in Pelevin's prose, allowing the writer to reach a high degree of artistic reflection of the new reality.

Keywords: Pelevin; postmodernism; literary style; methods of depiction.

Кошурникова Татьяна Владиславовна

*Институт развития образования
Кировской области, Россия*

tkoshurnikova@mail.ru

ОБРАЗ ДОМА КАК КОНСТАНТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА ПИСАТЕЛЯ В. Н. КРУПИНА

В статье рассматривается образ дома как константы художественного мира писателя, отмечается постоянное обращение автора к теме малой родины, к теме родного дома, к теме семьи. Воспоминание — один из главных приемов, которым пользуется В. Н. Крупин для создания образа дома. Дом у В. Н. Крупина — понятие духовное, вбирающее в себя духовные отношения со всей семьей, с односельчанами, земляками и соотечественниками.

Ключевые слова: автор, образ Дома, константа, духовность, художественный мир писателя.

Есть в русской литературе мотивы и образы, за которыми стоят не просто конкретные понятия, но предельно расширенные, обрастающие множеством смыслов. Одним из них в литературе XIX и XX веков является образ дома. Дом не только как жилище, место обитания, но как быт и стиль жизни, надежный, привычный, устоявшийся уклад и порядок, традиции, семейные ценности, вкусы, культура семьи. Для нашего кризисного времени характерна сокровенная мечта о доме как месте, где можно укрыться от жизненных бурь, где рядом самые близкие люди, которые тебя всегда поймут и помогут в трудную минуту.

Литературный процесс последней трети XX века стал этапом поисков и творческого самоопределения самобытного прозаика Владимира Николаевича Крупина. Детские и юношеские годы В. Н. Крупина прошли в Кильмезском районе Кировской области. Многослойность крупинского текста открывает путь к содержательному диалогу читателя и автора, в недрах которого история и современность, мысли о будущем, глубинный пласт отечественной культуры, духовный опыт поколений.

Читая произведения В. Крупина, мы отмечаем постоянное обращение писателя к теме малой родины, к теме родного дома, к теме семьи. Для Крупина это Вятка, особый вятский характер. В рассказах писателя тема малой родины, образ дома реализуется через образ семьи, родного дома, родного села Кильмезь, а также образ Вятского края в целом.

В рассказах В. Н. Крупина герой, как правило, — образ автобиографический, носитель народных черт, который свято хранит память о родной земле, о корнях, постоянно возвращаясь в родное село и в мыслях, и наяву (в гости). «Уже давно меня никуда не тянет, только на родину, в милую Вятку, и в Святую землю. Святая земля со мною в молитвах, в церкви, а родина... родина тоже близка. И если в своем родном селе, где родился, вырос, откуда ушел в армию, в Москву, бываю все-таки часто,

то на родине отца и мамы не был очень давно. И однажды ночью, когда стиснуло сердце, понял: надо съездить. <...> Надо ехать, надо успеть. Туда, где был счастлив, где родились и росли давшие мне жизнь родители. Ведь отцовская деревня Кизерь, и мамина Мелеть значили очень много для меня. Они раздвинули границы моего детства, соединили с родней, отогнали навсегда одиночество; в этих деревнях я чувствовал любовь к себе и отвечал на нее любовью»¹ — повествует автор в рассказе «Отец, я еще здесь».

Воспоминание — один из главных приемов, которым пользуется В. Н. Крупин для создания образа дома. И это естественно: все, что дорого автору, навсегда остается в его памяти. Причем, часто это совсем не приметные детали, случаи, то, что в жизни, как правило, не представляет интереса. Однако под мастерским пером писателя эти сценки из жизни обретают новое звучание. Для таких рассказов справедливо замечание литературоведа М. Бахтина: «Все, что является бытом по отношению к существенным биографическим и историческим событиям, здесь как раз и является самым существенным в жизни»². Так, например, в рассказе «Бумажные цепи» образ дома вырастает через воспоминание о детстве, о праздновании Нового года. Прием повествования от первого лица придает окраску задушевности: «С годами все обостреннее вспоминается детство, особенно Новый год. <...> Мы сами созидали его. <...> Надо было делать новые игрушки. И фонари, и цепи, и снег, и фляжки. <...> Мало-помалу налаживалась работа дружной бригады. <...> Младшие улепляли игрушками подол елочки, мне доставались ветви повыше, маме еще повыше, брат залезал на табуретку и украшал самый верх. Сестра подавала ему игрушки и командовала. Отец осуществлял общее руководство. <...> Мы любовались елкой. Отец начинал рассказывать, какие елки были в его детстве»³.

Умение автора видеть в малом большое, в личном сокровенное воплощается в эпической картине сельской жизни, гармонии семьи и дома, значении общего семейного праздника, единении поколений. Лирика незаметно и свободно переходит в очерково-достоверную картину быта («Клея к этому времени не оставалось, и вместо него пользовались вареной картошкой. Хорошо бы, конечно, сделать клейстер из муки, но если можно картошкой, зачем тратить муку?»⁴; «...тогдашние подарки в пакетах из газет: печенишко, конфеты-подушечки, булочка»⁵.

Повседневность, обычная действительность у В. Н. Крупина обретают вечный смысл: «Самое сказочное, что на следующий год бронзовая картонная курочка находилась, и мы спорили, где ей лучше жить на елке. Ей на смену терялся домик, потом он тоже находился... И всегда всегда делали бесконечные бумажные цепи, оковывали ими елочку»⁶.

Художественное обобщение рассказу придает публицистическая мысль автора в finale: «И вот я, понимающий, что в моей жизни все

прошло, кроме заботы о жизни души, думаю теперь, что именно этими бумажными цепями я не елочку украшал — я себя приковывал к родине, к детству. И приковал. Приковал так крепко, что уже не откуюсь. Многие цепи рвал, эти не порвать. И не пытаюсь, и счастлив, что они крепче железных. Правда, крепче. Детство сильнее всей остальной жизни»⁷.

Для Крупина дом — это и село, где он родился, а значит, и люди, которые живут там. «Я торопился на встречу с живой родней. Родня — великое слово! Да, родню нам дает судьба, друзей мы выбираем сами. Но, как говорила мама: „Свой своему поневоле друг“». Вот это „поневоле“ с годами превращается в щемящую необходимость помнить о родне, вызывает в душе неистребимое чувство древней кровной связи. И так защемит иногда сердце, что родни прежней остается все меньше и еще меньше ее нарождается»⁸.

Дом, малая родина для Крупина — это и вся Вятская земля. Множество произведений посвящено Вятке — рассказов, очерков, повестей, дневников... «Не странно ли, скоро двадцать лет в Москве, а все как в гостях. „Еду домой“ — вот как хотел начать это письмо, которое не утерпел писать, привыкнув за это время к ним. Домой? И здесь дом. Так и живу нараскорячку», — эта цитата из повести в письмах «Сороковой день» передает состояние человека, которому хорошо знакомо ощущение постоянной связи с родительским домом, со своими корнями даже после переезда.

Вятка для писателя — не только место рождения, но, что не менее важно, Крупин постоянно ощущает духовное родство с этой землей, с земляками. Одной из святынь родной земли является село Великорецкое, знаменитое обретением здесь чудотворной иконы святителя Николая в 1383 году и Великорецким крестным ходом в честь нее. Около 1400 года жители города Хлынова — столицы Вятского края просили отпустить образ Чудотворца в Хлынов, обещав ежегодно приносить его на место явления. Так свыше 600 лет назад возник Великорецкий крестный ход, который был и остается самым продолжительным крестным ходом в православном мире и одним из самых многолюдных в России»⁹. «Давно и навсегда полюбив село Великорецкое, я приезжал в него в разное время года и, конечно, пятого июня, в самый день обретения иконы, выкупаться в Великой и постоять на молебне. Но приезжал, а не приходил, вот в чем огромная разница. А приезжать не считается, надо идти ноженьками. <....> И вот нынче, благословясь, я кинулся в Вятку. И уже наутро пил из источника в Трифоновом Успенском монастыре, как раз в том, откуда начинается Крестный ход на Великую»¹⁰, — пишет Крупин.

Открытые финалы — одна из особенностей рассказов В. Крупина, причем их чаще всего отличает особая лиричность, проникновенность.

Рассматривая подробно образ дома в творчестве Крупина, можно представить художественное пространство рассказов писателя в виде

своеобразной «пирамиды», где наглядно проступает взаимосвязанность и взаимообусловленность всех «уровней» понятия:

Россия (соотечественники)
Вятка (земляки)
Родное село (односельчане)
Семья (корни)

Первоначальное значение дома для Крупина — это семья, это не только члены настоящей семьи и многочисленные родственные связи, но и представители предшествующих поколений, «корни». Их образ всегда хранится в воспоминаниях автора, в крестьянском быте, в народной мудрости... В одном из последних рассказов «Отец, я еще здесь» (2006) Крупин пишет: «...Мой поклон, дедам-ямщикам, которые своим трудами нажили состояние, за что их большевики спровадили в Нарымский край. Но и эта боль опять же давно улеглась, а состояние — двухэтажный каменный дом, выстроенный на огромную (десять дочерей, один сын) семью, хотелось навестить. Именно в *этот дом* я приезжал совсем мальчишкой к деду... <...> Двухэтажный дом я узнал сразу, он и сейчас был самым большим, хотя и он сократился: раньше в нем было по восемь окон на улицу, осталось по пять. Никаких ворот, никакого двора не было. И годы спустя я чувствовал, как дом мозолил глаза большевикам, да и у своих вызывал зависть — кулаки живут. <...> Я стоял у дома отца. Вот и сейчас понимал, что всегда уже буду помнить *этот огромный* на голом пространстве запущенной земли *дом*, без цветов на широких подоконниках, без тюлевых занавесок, с выбитыми стеклами, с крапивой под окнами вместо цветника»¹¹.

Авторская мысль рассказа выражена в строках Священного Писания, что создает нравственно-философское обобщение. «Дом отца скрылся за деревьями. Чем можно было утешиться — конечно, только Священным Писанием. Ведь даже и в земле обетованной Авраам обитал как на земле чужой, а пришедшие с Авраамом радовались и говорили о себе, что они странники и пришельцы на земле... они стремились к лучшему, то есть к небесному»¹².

Далее *дом* Крупина можно соотнести с родным селом, а именно с теми людьми, которые его населяют. Духовное родство, единение постоянно обнаруживает писатель со своими земляками-вятичами. Особо дороги автору самобытный вятский характер, яркая история края, вятская природа, святыни. Именно через соприкосновение со святынями, по мысли В. Н. Крупина, происходит познание России: «Если я хоть мало-мальский писатель, должен же я говорить о том, что спасает нас. Это главное. Спасает Родина. Мы это слово всегда пишем с большой буквы. <...> Господь хранит Россию, мы в России»¹³.

Таким образом, тема дома является одной из основных тем в творчестве В. Крупина. Дом у Крупина — понятие духовное, вбирающее в себя

прежде всего духовные отношения со всей семьей, с односельчанами, земляками и соотечественниками. Следовательно, образ дома выступает в рассказах Крупина как константа художественного мира писателя.

Для писателя важна мысль о неразрывной связи человека со своим домом, семьей, со своими корнями, поэтому во многих произведениях В. Н. Крупин постоянно возвращается в родной, близкий сердцу край детства, к своим истокам.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Крупин В. Н. Отец, я еще здесь // Вятский рассказ. Киров. 2006. С. 217.

² Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. С. 374.

³ Крупин В. Н. Бумажные цепи // Рассказы последнего времени. М.: Глобус, 2001. С. 132.

⁴ Там же. С. 133.

⁵ Там же. С. 134.

⁶ Там же. 137.

⁷ Там же.

⁸ Крупин В. Н. Отец, я еще здесь... С. 218.

⁹ Балыбердин А. Г., Дудин А. Н., Крупин В. Н. Великорецкий крестный ход — 600 лет. Киров, КОГУП Кировская областная типогр. 2000. С. 4–5.

¹⁰ Крупин В. Н. Крестный ход. Повесть // Москва. 1994. № 1. С. 59.

¹¹ Крупин В. Н. Отец, я еще здесь. С. 221–223.

¹² Там же. С. 222.

¹³ Крупин В. Н. Вербное воскресенье // Крупин В. Н. Избранное: В 2 т. Т. 2. М., 1991. С. 138.

Koshurnikova T. V.

Kirov Region Institute of Education Development, Russia

THE REPRESENTATION OF HOME AS AN EVERLASTING ELEMENT OF VLADIMIR KRUPIN'S ARTISTIC UNIVERSE

The author argues that the representation of Home is an everlasting element of V. N. Krupin's artistic universe: the writer frequently returns to the topics of motherland, his native home and family. Recollection is one of the main methods used by the writer in order to create a representation of the Home. For Krupin HOME is a spiritual concept, covering spiritual relationships with all the members of his family, with his fellow villagers, as well as with his compatriots.

Keywords: representation of Home; everlasting element; spirituality; the writer's artistic universe.

Крутъко Винира Рашитовна

*Средняя общеобразовательная школа № 1
Давлекановского района Республики Башкортостан, Россия*

lady.vinira@mail.ru

ЛИТЕРАТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ

В статье говорится о значении литературного краеведения в формировании личности учащихся, о внеклассной работе, о фольклорном кружке «Берегиня». Разработаны методы и формы работы по литературному краеведению.

Ключевые слова: литературное краеведение, национальная культура, региональный компонент, С. Т. Аксаков, река Дёма, народные традиции, песни, пословицы.

«Краеведение — изучение отдельных местностей страны с точки зрения их географических, культурно-исторических, экономических, этнографических особенностей», — такое определение краеведениядается в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова. Краеведение признают, по мнению Д. С. Лихачёва, «самым массовым видом науки». Оно включает в себя непосредственно-практическую деятельность, является одной из форм общественной деятельности. Наряду с научным краеведением в начале XX века получило широкое распространение краеведческое движение среди школьников, став важным фактором идеиного, нравственного, трудового, эстетического, экологического и физического воспитания. Стоит отметить, что краеведение способствует патриотическому воспитанию, расширяет кругозор и развивает познавательные интересы учащихся, приобщает к творческой деятельности, формирует практические и интеллектуальные умения, помогает в выборе профессии.

Краеведческая работа всегда считалась составляющей учебного процесса в общеобразовательной школе. Сегодня эта составляющая существенно расширяется и преобразовывается. Краеведение в последние годы рассматривается как неотъемлемый элемент регионального компонента образовательных стандартов, отражающего своеобразие края (язык, литературу, историю и т. д.). Подлинное краеведение — это всегда краелюбие. Д. С. Лихачев писал: «Чувство Родины нужно заботливо возвращать, прививать духовную оседлость». Детей надо воспитывать на том, что рядом, что доступно, — не на подвиге вообще, а на делах своих земляков. Так и литературное краеведение помогает воспитанию лучших человеческих качеств.

Современное состояние литературы, а тем более влияние ее на воспитание и образование молодого поколения в России оставляет желать лучшего. Утеряно множество традиций, которые складывались десятилетиями и позволяли воспитывать в молодом поколении те чувства, которые присущи настоящему гражданину своей страны. Изменить положение дел — это многоступенчатая задача, в состав которой входит

и литературное краеведение. Литературное краеведение — это основа, расширяющая и обогащающая знания молодых людей о литературных традициях родного края и страны в целом, которое также дает понять связь литературы с жизнью. Задачей краеведения является работа по сортированию литературного наследия, которое включает в себя книги, фольклор, рецензии на книги, всевозможные публикации об авторах и их произведениях и еще многое другое, что в целом определяет историю и помогает определиться, что читать.

Приобщение школьников к национальной культуре происходит в процессе осмысливания художественного текста как эстетически совершенной формы: язык, являясь составляющей национальной культуры, в своем высшем проявлении — художественной речи — обнаруживает весь свой потенциал. Художественный текст является аккумулятором и хранителем идей, смыслом и константой культуры. Поэтому для своих уроков стараюсь подбирать такие тексты, которые позволяют школьникам учиться у первоклассных авторов искусству слова. Часто выбираю материал с региональным компонентом. Тексты, где описывается родная сторона, известные люди своего края, находят больший отклик в душах ребят. В моей педагогической копилке имеются тексты, разные по жанру, стилю и типу речи, но позволяющие «погрузиться в язык», как в океан, который способствует речевому, грамматическому, интеллектуальному развитию. К каждому тексту разработала систему заданий в соответствии с теми задачами, которые решаются на том или ином уроке.

Остановлюсь на одном примере: работа с повестью замечательного русского писателя XIX века Сергея Тимофеевича Аксакова «Детские годы Багрова-внука». Почему именно данное произведение? Во-первых, Сергей Тимофеевич родился на башкирской земле. Во-вторых, в главе «Дорога до Парашина» автор подробно описывает реку Дёма, на берегу которой и стоит город Давлеканово. Серию работ по повести мы с ребятами посвятили Году литературы.

Работу с текстом построила по следующей схеме: знакомство с биографией автора — прочтение текста — словарная работа — языковые средства выразительности — синтаксические особенности текста — определение темы и идеи — написание сочинения на основе прочитанного и проанализированного текста — инсценирование (по мере возможности).

Организовали очно-заочную экскурсию в село Надеждино Белебеевского района, которое неразрывно связано с именем С. Т. Аксакова и его сыновей — Ивана и Константина, публицистов, общественных деятелей, литераторов, а также внучки Ольги Григорьевны Аксаковой.

Проводили исследовательскую работу «История реки Дёма: народные традиции, игры и песни». Приступая к данной работе, мы ставили следующую цель: изучение этимологии названия реки, разучивание пе-

сен и игр, которые проводятся на берегу реки, потому что сохранение традиций народа, игр, пословиц и поговорок всегда считалось главным элементом в воспитании подрастающего поколения. Игры на берегу реки — это поклонение реке, воспевание ее красоты. Все это пробуждает любовь к родному краю, к родному слову и призывает сохранить богатство, данное природой.

Следующий этап работы — лингвокультурологический анализ главы повести «Дорога до Парашина». Проводилась словарная работа, так как произведение написано 155 лет тому назад, много слов непонятных. Например, «урема» — пойменные леса; башкирские «кочи» — так, оказывается, называли тогда юрту; «поднавес» — в оренбуржье навес, поветь; «осокорь» — крупное листопадное дерево высотой до 35 м из семейства ивовых, или чёрный тополь; «комяги» — в словаре В. И. Даля дается такое объяснение: «обрубисто и топорно выдолбленное корытом бревно; кряж, служащий лодкою» и т. д. Каждое слово, в котором чувствовалась любовь Аксакова к родной земле, вызывало у учеников и удивление, и радость. Они словно открывали новые страницы чудесной книги. Не было в описании природы никакой выдуманности, и школьники это поняли сразу: они, перебивая друг друга, рассказывали, что все это видели на берегу Дёмы. Аксаков открыл своей повестью красоту родных мест, а благодаря этому учащиеся поняли скромную красоту всей нашей земли, скрытую ее поэзию. И у них появился новый друг — мальчик Сережа Багров, который «трепетал от жалости ко всему страдающему, он сам мучился чужой болью... Горячо, самозабвенно любил он своих родных — милую свою сестренку, мать, особенно мать... Мать для Сережи была бесконечно дорогим человеком, ради нее, ради ее покоя он мог пожертвовать самым большим своим удовольствием — прогулкой, рыбной ловлей...»

Образы, созданные С. Т. Аксаковым, настолько понравились детям, что все вместе решили составить сценарий по мотивам повести, включив фольклорный материал, собранный в ходе исследовательской работы, и инсценировать отрывок из главы «Дорога до Парашина». По сценарию поставили небольшой спектакль с фольклорными элементами.

На уроке не хватает времени на такую объемную работу, поэтому я возобновила занятия фольклорного кружка. Кружок мы вместе с учениками назвали «Берегиня»: образовано от слова «беречь»: беречь культуру и литературу, беречь деревья и цветы, птиц и зверей, людей и отношения между людьми. Когда первый раз я предложила ребятам поставить фольклорный праздник, они растерялись. Для современных детей, любителей совсем других мелодий, было странно слушать русские народные песни, водить хороводы. Пришлось терпеливо объяснять традиции, быт и культуру русского народа. И закипела работа. Все вместе стали составлять сценарии. Подбирали те песни, которые берут за душу,

заставляют думать. Хороводы придумывали сами. Ставили танцы. Благодаря этим занятиям, ребята узнали много интересного о судьбе русского народа, о народных праздниках: в связи с чем они проводятся, какую цель преследуют. Дети открыли для себя мир народного творчества.

Яркие, поэтичные, пронизанные добротой и любовью ко всему живому, уважением к труду русские народные пословицы, скороговорки, песни и игры помогают посеять в детской душе такие зерна, которые в дальнейшем прорастут стремлением созидать, а не разрушать; украшать, а не делать безобразной жизнь на земле.

После таких видов работ с текстом, можно сказать, что в процессе обучения у учащихся развивается интерес к родному языку и литературе и как к учебному предмету, и как к национальному достоянию — важнейшей части русской культуры. Они осознают себя носителями одного из самых великих языков мира, осознают значимость владения языком для будущей жизни за порогом школы.

По данной системе работаю в течение нескольких лет. Совершенствую ее, дополняя интегрированными уроками, внеклассными мероприятиями, позволяющими мне вести целенаправленную работу по формированию языковой компетенции учащихся и воспитанию у них чувства бережного отношения и любви к родному языку.

Безусловно, литературное краеведение — кладезь для учителей русского языка и литературы и для школьников, желающих изучать свой край.

Krut'ko V. R.

*Municipal Secondary School № 1, Davlekanovsky District,
Republic of Bashkortostan, Russia*

LITERARY LOCAL LORE

The article discusses the importance of literary local lore for the formation of students' personalities, their extra-curricular activities, tells about the folklore studies club «Bereginya», methods and forms of literary study of local lore.

Keywords: local lore; folklore studies club.

Крылова Жанна Аркадьевна
Тверской государственный университет, Россия
annagh@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ КУРСА «РУССКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА» В ПРОГРАММЕ ВКЛЮЧЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ ФИНЛЯНДИИ

На кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета на протяжении 16 лет ведется сотрудничество с Александровским университетом Финляндии по реализации программы включенного обучения финских студентов русскому языку и культуре России. В данной статье рассматривается концепция одного из курсов данной программы — курса «Русская художественная литература».

Ключевые слова: русский художественный текст, цели и задачи курса.

В современном обществе независимо от глобальных изменений и потрясений интерес к русской культуре с каждым годом растет. Такое мнение в интервью ТАСС высказала президент Русско-американского культурного центра «Наследие» Ольга Зацепина¹. Эту же тенденцию отметил начальник службы устного перевода отделения ООН в Вене Сергей Михеев в своем интервью телеканалу «Санкт-Петербург». В интервью Сергей Михеев подчеркивает острую необходимость в Европе в высококвалифицированных переводчиках и филологах русского языка и русской культуры². Для реализации этой цели многие университеты Европы совместно с российскими вузами разрабатывают программы включенного обучения иностранных студентов в России.

Так, на протяжении уже 16 лет на кафедре русского языка как иностранного (РКИ) ТвГУ успешно реализуется программа включенного обучения студентов университетов Финляндии. Главная идея данной программы — обучение студентов-филологов и переводчиков по предметам и курсам, удовлетворяющим, по мнению Э. Кортаниэми, требованиям финских университетов³.

Для финских студентов, будущих филологов и переводчиков, данный курс состоит из 5 кредитов и включает в себя 30 часов аудиторных занятий, из которых 10 лекционных часов и 20 часов практических занятий. На самостоятельную работу студента, чтение художественной литературы, подготовку к письменному экзамену отводится 105 часов, по 10 часов в неделю.

Цели и задачи курса «Русская художественная литература» состоят в ознакомлении студентов с русскими классическими прозаическими и драматическими произведениями. На лекционных занятиях преподаватель знакомит с биографией писателя, со временем создания произ-

ведения. На практических занятиях ведется комментарий по прочитанным произведениям и проводится беседа по их содержанию.

Текущий контроль знаний осуществляется через написание студентами эссе, выступление с компьютерной презентацией по теме, выбранный студентами. Итоговый контроль — письменный экзамен — проводится в конце учебного периода. Экзамен включает в себя проверку знаний студентов основных этапов жизни и творчества изучаемых писателей (научный стиль) — 100–150 слов; проверку умений полно, точно и глубоко понять информацию, содержащуюся в художественном тексте (как основную, так и дополнительную); умение понять тему и основную идею художественного текста; умение интерпретировать идейно-художественный замысел автора; умение дать собственную оценку художественному произведению (восприятие художественного текста) — 150–200 слов. Оценка навыков, знаний и умений по всем курсам программы включенного обучения осуществляется по шестибалльной шкале от 5 до 0 (5 — «превосходно», 4 — «отлично», 3 — «хорошо», 2 — «удовлетворительно», 1 — «посредственно», 0 — «не зачтено»).

На сегодняшний день количество изучаемых произведений по курсу «Художественная литература» и для студентов-филологов, и для студентов-переводчиков едино. В течение 30 часового обучения происходит знакомство со следующими авторами и произведениями русской классической литературы: А. С. Пушкин, «Станционный смотритель»; Н. В. Гоголь, «Ревизор»; А. П. Чехов, «Толстый и тонкий»; И. С. Тургенев, «Первая любовь»; М. А. Булгаков, «Собачье сердце»; М. А. Шолохов, «Судьба человека»; В. Г. Распутин, «Уроки французского»; С. Д. Довлатов, «Креповые финские носки»; Л. Е. Улицкая, «Пиковая дама».

Чтобы снизить уровень сложности, выполнить основные цели и задачи, систематизировать знания студентов по курсу «Русская художественная литература», на кафедре РКИ ТвГУ были составлены методические указания, предназначенные для аудиторной и внеаудиторной работы финских студентов. Методические указания «Русская художественная литература XIX–XX веков» знакомят студентов с историей России XIX–XX веков, основными литературоведческими понятиями, биографией и творчеством представителей классической и современной литературы, написанию эссе на материале литературных произведений; анализу художественных произведений.

Работая с методическими указаниями, студент может самостоятельно определить, в какой степени он усвоил учебный материал, подготовиться к написанию эссе, анализу художественного произведения, итоговому письменному экзамену по курсу.

На аудиторных занятиях особое внимание уделяется лекционным часам. Согласно целям и задачам курса на лекциях преподаватель представляет студентам краткую биографию писателя, сведения об истории

создания изучаемого произведения, предоставляет лингвокультурovedческий комментарий и рассматривается вопрос об актуальности в наше время тем и проблем, поднятых авторами в изучаемых художественных текстах. Средствами контроля являются послелекционные вопросы, а также вопросы, позволяющие проанализировать уровень усвоения материала, например: 1) я ответил на все вопросы; 2) я ответил почти на все вопросы, но были некоторые трудности при ответе; 3) я ответил на половину вопросов; 4) я ничего не понял (выяснение причин).

Учитывая то обстоятельство, что обучаемыми являются будущие филологи и переводчики, помимо информационных сведений, учебный предмет проектируется как предмет деятельности студента. И целью лекционного курса в данном случае является усвоение не просто теоретических знаний, а знаний в контексте будущей профессиональной деятельности и дальнейшего образования.

Так, на практических занятиях студентам предлагается на основе имеющегося материала и дополнительных информационных средств подготовить компьютерную презентацию с последующим устным выступлением по одной из предложенных тем — жизнь и творческий путь писателя или презентация по изучаемому произведению. Контроль таких занятий проводится преподавателем и самими студентами, которые являются не только слушателями, но и экспертами подготовленной лекции: ее структуры, подачи материала, наличия ТСО, информативности лекции.

Особое место в курсе «Русская художественная литература» занимает внеаудиторная работа со студентами. Преподавателями проводятся экскурсии в научную библиотеку ТвГУ, библиотеку им. А. М. Горького, музей им. М. Е. Салтыкова-Щедрина, музей А. С. Пушкина в Берново, краеведческий музей Твери. Во время таких экскурсий студенты больше узнают не только о Твери и Тверской области, но и наглядно видят время и смену эпох, представленных в изучаемых произведениях. Студентам также предлагается посетить драматический театр Твери, в котором они могут посмотреть спектакли по изучаемым произведениям — необычная версия комедии «Ревизор» (2010), постановки по произведениям А. П. Чехова. Благодаря такому «погружению» студентов в культуру, мы стараемся «вооружить» их знаниями культурно-исторической значимости для преодоления трудностей в чтении художественных текстов русской литературы XIX–XX веков.

Таким образом, методические указания для студентов, лекционные и практические занятия, внеаудиторная работа позволяют решить первоочередные трудности, с которыми сталкиваются студенты при знакомстве с прозаическими и драматическими произведениями русской классической литературы, и прийти к успешной реализации курса «Русская художественная литература».

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Славина Н. В США в последние годы интерес к русской культуре возрос. [Электронный ресурс] // КСОРС. URL: <http://www.ksors.org/в-сша-интерес-к-русской-культуре-в-посл> (дата обращения: 30.05.2016).

² В Европе просыпается интерес к русской культуре. [Электронный ресурс] // Телеканал Санкт-Петербург. URL: <https://www.topspb.tv/news/news1537/> (дата обращения: 30.05.2016).

³ Кортениэми Э. Обучение русскому языку финских студентов в Твери — опыт академического сотрудничества // Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы изучения и преподавания. Сб. науч. тр. Тверь: Тверс. гос. ун-т, 2012. С. 181.

Krylova Zh. A.

Tver State University, Russia

CONTENT AND REALIZATION OF THE RUSSIAN LITERATURE COURSE IN THE PROGRAM OF INCLUDED TRAINING STUDENTS FROM FINNISH UNIVERSITIES

The author argues that the Department of Russian as a Foreign Language of the Tver State University has been cooperating with the Alexander Institute of Finland for 16 years, implementing the program of included training for Finnish students of Russian language and culture. The article discusses the idea of one of the courses of this program, the course of Russian literature.

Keywords: Russian literature; goals and objectives of the course.

Кубасов Александр Васильевич

*Уральский государственный
педагогический университет, Россия*

kubas2002@mail.ru

ПАРОНИМИЧЕСКАЯ АТТРАКЦИЯ КАК ОСНОВА СЮЖЕТОСТРОЕНИЯ В РАССКАЗЕ С. Д. КРЖИЖАНОВСКОГО «ТОВАРИЩ БРУК»

Анализируется одно из произведений «возвращенной литературы». Его автор, С. Д. Кржижановский, после смерти был признан «прозеванным гением». Рассказ «Товарищ Брук» строится на обыгрывании паронимической аттракции, которая становится средством развертывания сюжета. Парономазия в рассказе полифункциональна: она движет сюжет, с ее помощью автор раскрывает абсурд советской действительности, оценивает и преодолевает ее.

Ключевые слова: паронимическая аттракция, С. Д. Кржижановский, рассказ «Товарищ Брук».

«Товарищ Брук» (1931) был включен Кржижановским в книгу «Чем люди мертвы». Анализируемый рассказ впервые увидел свет ровно через семьдесят лет после его создания, то есть по существу стал фактом современной литературы. Очевидно, что смысл рассказа в необходимой полноте раскрывается в контексте художественного мира писателя в целом. Однако вполне допустим и имманентный анализ текста как самостоятельной, необходимой и достаточной смысловой структуры.

Парономазия, или смысловое сближение слов с подобным звучанием, — известный стилистический прием, распространенный в художественных текстах. В. П. Григорьевым дана типология художественной паронимии¹. Обычно парономазия в художественном тексте выступает как одна из «красок», придающая дополнительный колорит речи героя или повествователя. У Кржижановского же она становится явлением, гениерирующим сюжетную основу рассказа.

В завязке определено место событий. Это московская коммуналка, являющаяся слепком предельно атомизированной столицы. Обыденность задана формулами: «Итак, это было обычновенное утро. <...> Все было как всегда...»² Картина обыденности включает в себя двух главных героев, до поры разделенных и раздельных, но которым предстоит стать двойниками: «В одной из двух миллионов комнат, от сложения которых получается Москва, протянувшись на постели, лежал товарищ Брук; на кресле, пододвинутом к кровати, свесив с его прямой спинки свои пустые растрябы, дождалась пара бруковских брюк» (2, 487). Про «товарища Брука» сказано, что он не спал, не проснулся, а лежал. Этот глагол может относиться к живому или неживому существу, а также к предмету. В этом проявляется *принцип наложения*, конструктивный в прозе

Кржижановского. Причем вектор в паре *живое, персонализированное / неживое, предметное* сдвинут в сторону *предметного*. Этот сдвиг достигается с помощью неизуального предшествующего уточнения — *протянувшись на постели*. Игра совмещения одушевленности и неодушевленности заметна и во второй части фразы, где говорится о брюках. Они *дожидались* своего хозяина, стершаяся метафора завершается формулой: *пара бруковских брюк*. Из этой «ростовой почки», особенностью которой является парономазия, будет вырастать интрига рассказа.

Известно, что Кржижановский писал стихи. Дистанция между прозаической и стиховой формами речи в разных произведениях Кржижановского различна: чем лаконичнее текст, тем в большей степени по форме работы со словом он приближен к стиху. Об одном из свойств поэтического языка Р. О. Якобсон писал в работе «Лингвистика и поэтика»: «В поэзии существует тенденция к приравниванию компонентов не только фонологических последовательностей, но точно так же и любых последовательностей семантических единиц. Сходство, наложенное на смежность, придает поэзии ее насквозь символический характер, ее многообразие, ее полисемантичность...»³ Размышая над функционированием фоносемантики в поэтической речи ученый далее пишет: «В последовательности, где сходство накладывается на смежность, две сходные последовательности фонем, стоящие рядом друг с другом, имеют тенденцию к приобретению парономастической функции. Слова, сходные по звучанию, сближаются и по значению»⁴. «Брюки Брука» — слова, сходные по звучанию, сближаются по значению, реализуя форму паронимической аттракции. Новация Кржижановского заключается в том, что сближение субъекта и некогда принадлежавшего ему предмета дано процессуально, разворачивается в целый сюжет, смежность перерастает в тождество. Более того, паронимический эффект у Кржижановского строится не только на принципе сходства, но, парадоксальным образом, и на принципе оппозитивности, противопоставления. В основе смысловой структуры рассказа лежит первоначальное различение вещи и человека, которое постепенно сокращается. Кульминацией становится абсолютное уподобление одного другому, подмена, невозможная в действительности, но возможная в пространстве языка и созданного с его помощью художественного мира. Завершается интрига с парономазией стремительным расподоблением уподобленных явлений, однако с сохранением в их семантической структуре увиденного писателем сходного.

Жизнь героя рассказа начинается со смерти, когда заканчивается его физическое существование и начинается метафизическое. С этого момента он претерпевает различные метаморфозы. В передаче трансформации брюк в товарища Брука автором задействованы различные приемы. Один из них связан с номинацией героя. В работе «По строфам „Онегина“» Кржижановский писал: «Эпитеты к слову лорнет, семь раз меняю-

щиеся на протяжении романа, могут дать схему всей истории Онегина» (4, 422). Переиначивая слова писателя, можно сказать, что меняющиеся на протяжении рассказа номинации главного героя дают «схему» всей его истории, являясь, помимо прочего, еще и своеобразным хронометром, отсчитывающим время жизни мнимости.

Итог подмены реализуется в форме контаминации, когда сходство переросло в тождество — «товарищ Брюк» (2, 491). В фамилии героя сменилась одна буква, но подмена эта привела к радикальным изменениям и в умершем герое, и в его вещи. Появился некий гомункул, соединяющий в себе несоединимое: человека и принадлежащую ему вещь. Игра Кржижановского с лексемой *брюки* весьма прихотлива. Обратим внимание на один из приемов. Слово *брюки* часто стоит в самом начале фразы и по закону русского правописания пишется с большой буквы. Имя человека, независимо от его места положения, всегда пишется с заглавной буквы. В смысловом поле рассказа, когда вещь стала фактически двойником своего владельца, создается ситуация, при которой слово *Брюки*, написанное с заглавной буквы, приобретает вдобавок еще и характер имени собственного, как бы имени героя: «Брюки, бесшумно продвигаясь среди тъячащихся друг в друга портфелей <...> слегка стесняясь, прошли мимо привычных столов и сели на привычный стул против знакомой, в чернильных кляксах, папки» (2, 489). Официальное именование героя может принимать редуцированную форму, которая еще более формализована и была употребительна в советских официально-деловых бумагах — «тov. Брюк» (2, 491). Тем самым герой становится акцентированно «бумажным». «Тов. Брюк» делает успешную карьеру, он становится обладателем отдельного кабинета, в его распоряжении находится целое машинописное бюро, из которого раздается «стрекот четырнадцати машинок». После того как тождество между брюками и человеком установилось, автор получает возможность на равных употреблять одну из двух номинаций. На уровне грамматики это проявляется в том, что имя собственное и имя нарицательное становятся взаимозаменяемыми: «Два дня брюки манкировали службой» (2, 492). Причиной тому был страх, вызванный тем, что в него влюбилась одна из машинисток. Брюк читает любовное письмо, в нем его привлекает одно слово: «Брюки, уставясь парой широко расставленных боковых пуговиц в письмо, внимательно изучали текст: обычная любовная дивигация, прыгающие строки и изъяснения, но в самом почерке, в заостренности букв было что-то угрожающее, и после этого угрожающего „разгадала“... Гм...» (2, 492). Очевидно, что читатель здесь тоже должен что-то «разгадать». Вряд ли героиня в полной мере поняла, что «товарищ Брюк» является собой вариант нуля, мнимости, «фантазма», различно обозначавшегося в отечественной и мировой литературе (граф Нулин, Хлестаков, голова-органчик, подпоручик Киже и т. д.). Будь иначе, письмо, скорее всего, было бы адресовано «компетентным органам».

Очевидно, что и влюбленная машинистка в атмосфере абсурда теряет свою реальность. Разгадка «товарища Брюка» и ему подобных возможна, прежде всего, в пространстве литературы, художественного дискурса писателя, то есть связана с позицией вненаходимости автора и причастного его сознанию читателя. Сама возможность реально-бытового видения тов. Брюка чревата для человека когнитивным диссонансом. Мнимость опасно подозревать в том, что она мнимость.

Всякому «нулю» свойственно разрастаться, так как ему почти невозможно противостоять: «Казалось, все препятствия остались назади. Уши почтительно нагибались к приказам, рты льстиво улыбались, и уже по стене полз слух о высоком посте, — как вдруг...» (2, 493). Одно из важнейших художественных средств в анализируемом рассказе и в творчестве Кржижановского в целом — эллипсис. В приведенном отрывке нет слова, уточняющего, чьи были уши и рты. Очевидно, что они принадлежат подчиненным и сослуживцам тов. Брюка. Однако это же с тем же основанием можно сказать и о самом герое. Эллипсису в пределах фразы противостоит избыточное уточнение, нарушающее лексическую валентность — «*по стене* полз слух». С помощью избыточного уточнения овеществляется абстрактное понятие. В окказиональном выражении упрятан пока еще только намек на такую примету советского быта, как стенгазета, которая сыграла роковую роль в судьбе героя. Карьера тов. Брюка прерывается одной из многочисленных проверяющих «подкомиссий». Ее голос проявляет стенгазета, которая носит характер доноса: «Пора изжить протекционизм и кумовство. Известно ли администрации, а если неизвестно, то почему, что в нашем учреждении работают родственники тт. Брюки. Это — непорядок. Брюков надо разлучить. Наблюдатель» (2, 493). Родственники тов. Брюка — «тт. Брюки» — опираются в том числе и на узуальную форму нарицательного существительного в форме *pluralia tantum*, а форма единственного числа, из которой «произошел» товарищ Брюк, окказиональна. В данном случае имеет место процесс, обратный переводу узуального словаупотребления в окказионализм. Окказионализм вроде бы расподобляется: «тт. Брюки» / брюки, но вместе с тем это возвращение к норме еще больше усиливает абсурд ситуации, когда у мнимости бдительная подкомиссия обнаруживает родственников.

Игра с тождеством доводится до кульминации с помощью парадокса: «Следующий номер газеты начинался громовой статьей: „Молчанье — знак несогласия“. Пять длинных абзацев спрашивали: „Есть ли, наконец, такая сила, которая может оторвать Брюка от Брюка?“» (2, 493). То есть Брюк и Брюк, несмотря на свое абсолютное лексическое тождество, семантически не равны. Брюк здесь означает и родственников Брюка, и две брючины, которые в совокупности составляют брюки, а порознь теряют всякий смысл и житейскую функциональность. Донос, отраженный в стенгазете, получает резонанс: в ведомство, где служит Брюк, при-

ходит «пакет с пометой секретно: предлагалось выяснить — в безотлагательном порядке, — не происходит ли означенный тов. Брюк от некоего Рейсбрюка, известного в свое время голландского мистика и мракобеса. Карьера была оборвана — резко и несшиваемо» (2, 493–494). Иоганн Рейсбрюк — писатель-мистик, живший на рубеже XIII–XIV веков. Апелляцией к реальному лицу усиливается человеческая компонента в герое, которая тут же уравновешивается и нивелируется портняжной метафорой — *несшиваемо*.

Логика дальнейшего поведения тов. Брюка строится по модели человеческой. Он тайком покидает учреждение: «Брюки осторожно подошли к дверям и послушали в замочную скважину. Кажется — никого. Можно» (2, 494). Придя домой, Брюк попытался покончить с собой: «Но из самоубийства ничего не получалось: суконная нога была слишком мягкой, пусть и вялой, чтобы оттолкнуть табурет; и затем, как известно, брюки — профессиональные висельники, и опыт с петлей и крюком способствует лишь их разглаживанию, предохраняет от складок, старческих морщин и обрюзглого мешкования коленок» (2, 494). В финале рассказа Кржижановский дает то, что в кинематографе называют проходом героя. Неудачная попытка суицида приводит героя к решению жить. Тогда стремительно нарастает предметное начало в герое: «Серое сукно шагало решительно, выбирая прямые линии: подъезд — улица — раскрывающиеся створы утренних магазинов» (2, 494). Это уже не товарищ Брюк, а некий фантазм, в котором вещественное доминирует над субъектным. Герой находит нужный магазин, в котором «из-под прилавков выглядывали свернутые калачиками, еще сонные вороха брюк». Все это не просто вещи, а брюки, которые потенциально готовы стать другими товарищами Брюками, превратиться в субъектов фантасмагорической советской действительности. В эту общность входит герой рассказа Кржижановского: «И бывший тов. Брюк нашел, наконец, свое утраченное „и“ (то есть Брюки. — А. К.) среди таких же, как и он, в многоножье сваленных брюк. Еще до обеденного перерыва ех-Брюк был развернут на прилавке рассеянным приказчиком, ощупан, изучен на свет, примерен и обменен на кассовый чек. И начались... но это уже — как любят заканчивать некоторые писатели — тема для другого рассказа и (добавлю от себя) для по-иному расщепленного пера» (2, 495). Так фантастический сюжет, построенный на развертывании и игровом варьировании паронимической аттракции, становится для автора средством отражения абсурдной советской действительности, ее оценки и преодоления художественными средствами.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Григорьев В. П. Поэтика слова. М.: Наука, 1979. С. 274–275.

² Кржижановский С. Д. Собр. соч.: В 6 т. М.: Б.С.Г.-Пресс; СПб.: Симпозиум, 2001–2013. Т. 2. С. 487. — Далее это издание цитируется в круглых скобках с указанием тома и страницы.

³ Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // Структурализм за и против. М.: Прогресс, 1975. С. 220.

⁴ Там же. С. 221.

Kubasov A.V.

Ural State Pedagogical University, Russia

**PARONYMIC ATTRACTION AS A BASIS OF PLOT CONSTRUCTION
IN S.D. KRZHIZHANOVSKIY'S SHORT STORY "COMRADE BROOK"**

The article analyses one of the so-called “returned literature” works, whose author, S. D. Krzhizhanovskiy, was recognized as an “overlooked genius” after his death. The short story “Comrade Brook” is based on the paronymic attraction as a plot construction device. Paronomasia is a multifunctional phenomenon in the story: it plays roles of plot vehicle and a mean of dismantling the absurdity of the Soviet reality, its assessment and overcoming.

Keywords: paronymic attraction; S. D. Krzhizhanovskiy; short story “Comrade Brook”.

Кузина Ирина Валерьевна

*Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет
им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал, Россия
irinaval52@mail.ru*

РОЛЬ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье акцентируется внимание на значении современной литературы в духовно-нравственном воспитании школьников в условиях реализации ФГОС. На примере идейно-художественного анализа повести Г. Мантурова «Берлога» показано положительное влияние современных произведений на становление личности подростков. Особое внимание уделяется формированию гражданской идентичности учащихся.

Ключевые слова: современная литература, Федеральный государственный образовательный стандарт, урок литературы, духовно-нравственное воспитание, гражданская идентичность.

В настоящее время школьное образование претерпевает инновационные изменения, связанные с освоением и внедрением Стандарта второго поколения в процесс обучения основной школы.

Особого внимания заслуживает предмет «Литература» образовательной области «Филология», так как именно через освоение его в полной мере будет реализовываться одно из основных требований Стандарта, связанного с духовно-нравственным становлением выпускника: «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной»¹.

В Стандарте основного общего образования по литературе подробно расписаны основные виды деятельности, формируемые в процессе изучения литературных произведений («осознанное, творческое чтение художественных произведений разных жанров», «ответы на вопросы, раскрывающие знание и понимание текста произведения»; «составление планов и написание отзывов о произведениях» и прочее), которые позволяют выходить на более высокий уровень владения такими умственными операциями, как анализ, синтез, установление аналогий, выявление причинно-следственных связей и др.

Следует помнить, что литература как школьный предмет является универсальным, интегрирующим знания, во-первых, о мире, во-вторых, о человеке как одной из составляющих окружающего пространства.

Именно при изучении этого предмета формируются умения применять конкретные научные знания в процессе интерпретации художественных текстов. На наш взгляд, базовое литературное образование напрямую нацелено на становление нового человека. В связи с этим на книжном рынке произведений для подростков и юношества появляются книги, в которых в полной мере выписывается образ современного старшеклассника как полноправного члена мира взрослых. Таковой является повесть Г. Мантурова «Берлога». Книга, по словам действительного члена Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора Б. Бим-Бада, «давно ожидаемая старшеклассниками, педагогами и родителями. Автор достойно продолжает лучшие традиции отечественной литературы для юношества»².

Главный герой произведения — Димон, самый обычный мальчишка-девятиклассник из среднестатистической российской семьи. У него есть мама, папа и младший брат Антоха — ученик третьего класса. Родители всегда на работе, но находят моменты, чтобы вместе с детьми уехать из пыльного города на дачу, с которой связано много воспоминаний (такое родовое гнездышко, требующее ремонта). Димон вполне самостоятельный, ответственный, положительный сын, старший брат, товарищ, друг, ученик с пытливым умом. Одно из главных его достоинств — умение собственным трудом зарабатывать карманные деньги, используя информационные и коммуникационные технологии и способности сходиться с людьми разных возрастов. Он берется за ответственные дела: разработка сайтов и их продвижение в глобальной сети, причем цену за свои услуги устанавливает меньше рыночных, иногда вкладывает в проекты собственные средства. Юноша (по замыслу автора ему 16 лет) совестливый, лишних денег ему не надо. Вместе с тем обладает нестандартным, креативным (это слово в повести используется часто) мышлением: из «ничего» может быстро приготовить себе какое-либо блюдо, дать ему оригинальное название, проанализировать собственные действия, сделать выводы и наметить план рефлексии. Он гармонично чувствует себя как в реальной жизни, так и в виртуальном пространстве. Учится в самой обычной московской школе с самыми разными сверстниками. Живет в самом обычном квартале, где, как во всех городах, есть трудные подростки. Однако Димон умеет отличать хорошее от плохого и умудряется проводить воспитательные беседы с более старшими товарищами. Главный герой не курит, не употребляет крепкие алкогольные напитки, отрицательно относится к различного рода наркотическим веществам.

На протяжении всей повести звучит призыв к здоровому образу жизни и чаще всего из уст Димона, но именно те советы, которые ему давали и дают взрослые (монологическая и диалогическая, авторская речь):

1) «С зубами он не торопился, делал все, как говорил зубной врач... особенно сильный эффект произвел макет челюстей, которые доктор держал при этом в руках и водил по ним чудовищных размеров щеткой»³;

- 2) «Вообще-то к пиву Димон, если честно, до сих пор так и не смог привыкнуть: горькое, невкусное — но все пьют, чем он хуже?»⁴;
- 3) «Димон только один раз видел реальную пользу от телефона на уроке. По русскому языку писали изложение...»⁵;
- 4) «Алкоголики о других не думают, только о себе. Да и о себе не думают, только о водке»⁶;
- 5) «Вот этой девушке с сигареткой он мог бы послать сейчас эсэмэску. Что бы он ей написал? Что-нибудь изящное. Вот это, например: „Вы прекрасны, вы очаровательны, но слишком много курите. Давайте бросим вместе сегодня в пиццерии у метро в 19.00. Димон“. Вот бы она удивилась»⁷;
- 6) «Слово — золото, слово — страшная сила... Очень возможно, что и не все можно рассказывать»⁸ и т. п.

Таким образом, юноша, подвергая строгому анализу жизненный опыт родителей, врачей, учителей, друзей, соглашается с тем, что взрослые плохому не научат и что необходимо прислушиваться к тому, что говорят, так как за их плечами — целая жизнь.

Основные события в повести начинаются после того, как десятиклассники на одном из уроков заполняют очередную анкету, главное задание в которой предполагало разработать «проект такого вложения денег, который бы гарантировал их максимальную быструю окупаемость»⁹. Рассуждение автора о бесполезности в школьном образовании различного рода тестов, анкет, о том, как школьники уже в среднем звене умеют обходить ответы и начинают разбираться, что от них требуют взрослые; как те, в свою очередь, применяя всю изворотливость ума, формулируют вопросы, вторгаются в событийную канву. Скорее всего, подобного рода прием должен вызвать ассоциации с произведением Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», в котором средневековый писатель и общественный деятель критикует схоластическую школу.

В «Берлоге» Г. Мантуров, пока десятиклассники мучаются над судьбоносной анкетой, подвергает сомнению правильность системы обучения по старым стандартам и через подтекст приводит к мысли о правильности введения в современную школу Стандартов второго поколения. Буквально с первых страниц текста звучит мысль об изменении процесса преподавания: «Преподавать им будут лучшие профессора»¹⁰; «Он впервые в жизни увидел веселого препода. В старой школе все учителя были или усталые, как бурлаки на Волге, или серьезные, как кассиры в сберкассе...»¹¹

По закону жанра, Димон становится одним из претендентов на обучение в элитной спецшколе («Промышленная и коммерческая школа „Берлога“»), созданной одним из самых влиятельных бизнесменов страны для воспитания предпринимателей нового поколения: аналитик, тактик, стратег, обладающий душой, в меру милосердный, твердо стоящий на земле, верящий в прекрасные чувства и способный к ним, уважающий старших и способный учиться у молодости, заботливый сын и ответственный мужчина и прочее. Юноша перед собеседованием проходит тест на человечность (подаяние нищему) и собеседование и стано-

вится одним из трех учеников учебного заведения нового типа. Димон становится генеральным директором компании по производству громоотводов, в подчинении у него лучшие люди (профессора, бизнесмены, рекламные служащие и др.). Ему назначается ежемесячная стипендия в размере десяти тысяч долларов и начинается разработка бизнес-плана со всеми вытекающими из этого мыслительными операциями.

Реальный герой произведения живет в реальном мире среди реальных людей, Интернетом пользуется только по необходимости — это еще один из лейтмотивов повести.

Пересказывать сюжет не имеет смысла, важно отметить, что новый герой нового времени должен стать своего рода идеалом для подрастающего поколения. Г. Мантуров построил повествование таким образом, чтобы читающий его подросток проецировал действия, рассуждения, поступки Димона на себя и стремился если не подражать, то следовать идеям героя повести. Однако, несмотря на красивые сравнения и метафоры, встречающиеся особенно в начале текста при описании городского пейзажа («Вечером и ночью картина преображалась... Автомобильные реки ночью были, как и днем, полноводны, только окрашены в два цвета — красный и желтый. Красный — от задних габаритных огней, желтый — от передних фар. Они, как на стенде для изучения двух кругов кровообращения, медленно текли по артериям города навстречу друг другу, сплетались на развязках и магистралях, исчезали в тоннелях и появлялись из тоннелей»¹²), полезна повесть для взрослых, занимающихся образовательной деятельностью. Так, в первых главах главный герой предстает довольно эрудированным. На 11–12 страницах в сносках представлен активный словарный запас шестнадцатилетнего юноши, обучающегося в обычной школе. Этот факт свидетельствует о том, что даже по старым стандартам в образовательных учреждениях (несмотря на критику, звучащую в их адрес) создаются условия для саморазвития школьников. Довольно подробно в произведении выписана методика изучения иностранного языка. Целые главы посвящены мыслительным операциям при подготовке исследовательского проекта по литературе. Преподаватель работает на результат — Димон едет в Рим на международную конференцию по филологии.

Особое место в тексте занимают отношения юноши с родителями. В семье царят взаимопонимание и доверие, все друг друга любят. Удивительным является то, что взрослый юноша с особым трепетом думает о близких: «Дело в том, что у него самые лучшие в мире родители и самый лучший в мире брат. И еще у него есть Женя. И все они ужасно его любят. Вот в чем дело»¹³.

В самом начале повести, когда олигархи обсуждают, какие подростки будут учиться в создаваемый ими школе, особое внимание уделяют тому, чтобы «брать туда ребят, у которых есть внутренняя страсть к пред-

принимательству», «незлых и нежадных», «не жлобов», «добрых». В процессе обучения из них должны получиться настоящие граждане и патриоты своего Отечества. В Стандарте второго поколения полного общего образования выписан портрет такого выпускника: «...любящий свой край и свою Родину... осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества... креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно признающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; владеющий основами научных методов познания окружающего мира; мотивированный на творчество и инновационную деятельность»¹⁴.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011. 48 с.

² Мантуров Г. О. Берлога. Большой бизнес. Большие деньги. Большая любовь. М: Белый город, 2012.

³ Там же. С. 26–27.

⁴ Там же. С. 29.

⁵ Там же. С. 34.

⁶ Там же. С. 51.

⁷ Там же. С. 58.

⁸ Там же. С. 100.

⁹ Там же. С. 35.

¹⁰ Там же. С. 6.

¹¹ Там же. С. 106.

¹² Там же. С. 6.

¹³ Там же. С. 93.

¹⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.obrasovanie.edusite.ru/p131aa1.html> (дата обращения: 31.05.2016).

Kuzina I. V.

Lobachevsky National research Nizhny Novgorod State University, Arzamas branch, Russia

THE ROLE OF MODERN LITERATURE IN STUDENTS' SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

The article focuses on the importance of modern literature in spiritual and moral education of students under conditions of Federal State Education Standards implementation. On the example of the ideological and artistic analysis of G. Manturov's novel «The Den», the author shows the positive impact of contemporary works on the formation of students' personalities. A special attention is paid to the formation of students' civil identity.

Keywords: modern literature; Federal State Educational Standard; literature lesson; spiritual and moral education; civic identity.

Кузьменкова Валентина Алексеевна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

valentinaleks@gmail.com

РОЛЬ БАЗОВЫХ КОНЦЕПТОВ И ТИПОЛОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

В статье рассматриваются базовые концепты романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Исследуются описательные предикаты как одна из типологических моделей русского языка. Показана роль концептуального анализа и анализа грамматических структур в моделировании русской языковой картины мира.

Ключевые слова: концепт, языковая картина мира, описательные предикаты, диалог культур.

Концептуализация как способ организации и упорядочения знаний о мире является важнейшим инструментом современной лингвистики. Лингвистика исследует также типологические модели русского языка, в которых представлены те или иные концепты. Концепт является важнейшей единицей коммуникации в диалоге культур. Это положение особенно важно в практике преподавания иностранных языков, в частности, в практике преподавания русского языка как неродного.

Существует множество подходов к изучению концептов. Исследователи выделяют концепты по масштабу: «глобальные», «базовые», «суперконцепты» и «малые концепты». Описывают «концепты культуры», «концепты науки», «концепты-мифемы», «ориентировочные концепты». Концепты классифицируют как «эмоциональные» (*радость, страх, любовь*) и интеллектуальные (*мысль, мышление, ум*). Разрабатываются отдельные концепты (*судьба, время, пространство, мужчина, женщина, дом, любовь*) и основные фрагменты национальных языковых картин мира. Национальное своеобразие проявляется в наличии или отсутствии тех или иных концептов, в их ценостной иерархии, системе связей и противопоставлений.

Множественность подходов к изучению концептов порождает множественность определений. С. А. Аскольдов-Алексеев определял самую существенную функцию концептов как «функцию заместительства»: «Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода»¹. По мнению Д. С. Лихачева, «концепт существует не для самого слова, а для каждого основного (словарного) значения слова отдельно»². Как считает Ю. С. Степанов, концепт — это «основная ячейка культуры в ментальном мире человека»³. Разделяя приведенные точки зрения на природу концепта, заметим, что концепт — категория прагматиче-

ская и контекстуальная, так как концепт вмещает в себя совокупность словарного значения слова и того значения, которое обнаруживает контекст. Трудно не согласиться с Д. С. Лихачевым, что «каждый концепт в сущности может быть расшифрован в зависимости от сиюминутного контекста и культурного опыта, культурной индивидуальности концептоносителя»⁴.

Объем ассоциативных связей, сопровождающих концепт, со временем изменяется, «концепт проницаем, поскольку проницаемо ассоциативное поле, и поскольку нет пределов познанию мира»⁵.

Д. С. Лихачёвым дано также определение понятию «концептосфера»: «В совокупности потенции, открываемые в словарном запасе отдельного человека, как и всего языка в целом, мы можем назвать концептосферами»⁶.

Мы ставим задачу рассмотреть наиболее значимые концепты романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»⁷, который является неотъемлемой частью русской литературы и культуры, представляет интерес как для носителей русского языка, так и для иностранных читателей и, несомненно, обогащает концептосферу русского языка. Мы предприняли попытку представить некую интерпретацию базовых концептов известного романа, так как концепт, по замечанию Д. С. Лихачева, оставляет возможности для створчества, домысливания, «дофантазирования».

Мы проанализируем также роль и функции описательных предикатов (ОП) как одной из типологических структур русского языка, так как с их помощью в романе решаются многие задачи по воплощению художественного замысла. Проведенный анализ дает некоторое представление об особенностях идиостиля М. А. Булгакова.

Как показывают исследования, ключевыми, базовыми концептами в романе являются, с одной стороны, концепты «Солнце», «Свет», «Рас-свет», с другой — «Тьма», «Ночь», «Закат».

«Солнце» — символ всего живого, всего сущего на Земле. Все события в романе обусловлены положением солнца на небесной сфере, и слова *рас-свет*, *закат*, *сумерки*, *день*, *ночь* с неизбежностью повторяется в романе, деля пространство (и события в нем) на определенные отрезки и показывая зависимость событий от положения солнца. Содержание романа как бы «обрамлено» *закатом*: роман начинается с событий, происходящих «в часы небывало жаркого заката», «когда солнце, раскалив Москву, в сухом тумане валилось куда-то за Садовое кольцо». В заключительной части романа герои снова предстают перед нами на закате солнца: «На закате солнца высоко над городом на каменной террасе одного из самых красивых зданий в Москве, здания, построенного около полутораста лет назад, находились двое: Воланд и Азазелло»; «В субботний вечер на закате Воланд покинул столицу». Заметим, кстати, что и сам автор назвал своё произведение «последним закатным романом».

«Солнце» в романе предстает как действующее лицо, некий высший ориентир во времени и в пространстве. В том, как автор изображает солнце, отражено его отношение к героям и к происходящим с ними событиям: «изломанное и навсегда уходящее от Михаила Александровича солнце...»; «Солнце было прямо в глаза кентуриона»; «Солнце сожгло толпу». И наконец, солнце исчезает вовсе, когда речь идет о смерти Иешуа: «Солнце исчезло, не дойдя до моря, в котором тонуло ежевечерне. Поглотив его, по небу с запада поднималась и неуклонно ползла грозовая туча». Солнце «уходит, тонет, бывает, исчезает» — метафоры, посредством которых передается ситуация, в которой оказываются герои романа. В этих метафорах человек статичен, а Солнце изображается самостоятельно действующей субстанцией.

Противопоставленный концепт — «Тьма» — отсутствие солнца и света, губительно действующее на все живое, символ разрушительной силы. Грозовая туча в романе — символ наступающей тьмы. Она может «поглотить солнце», «сожрать чистое небо». «Тьма, пришедшая со Средиземного моря, накрыла ненавидимый прокуратором город <...>. Пропал Ершалаим, как будто не существовал на свете. Всё похрала тьма, напугавшая всё живое в Ершалаиме и его окрестностях»; Мастеру казалось, что «осенняя тьма выдавит стекла, вольется в комнату» и он захлебнется в ней, «как в чернилах».

С одной стороны, «кромешная тьма», «тёмная бездна», с другой — «трепетное мерцание огня», «небесный огонь», «сверкающий покров храма». Солнце и Свет побеждают Тьму: «Солнце вернулось в Ершалаим и, прежде чем уйти и утонуть в Средиземном море, посыпало прощальные лучи ненавидимому прокуратором городу и золотило ступени балкона».

Противопоставлены также концепты «Ночь» и «Рассвет». Ими наполнены многие страницы романа: «Ночь начала закрывать черным платком леса и луга, ночь зажигала печальные огонечки где-то далеко внизу»; «Ночь обгоняла кавалькаду, сиялась на нее сверху и выбрасывала то там, то тут в загрустившем небе белые пятнышки звезд»; «Ночь густела, летела рядом, хватала скачущих за плащи и, содрав их с плеч, разоблачала обманы». Наконец ночь исчезает, и «Маргарита и Мастер увидели обещанный рассвет». Начало нового дня — как символ начала новой жизни.

Один из чрезвычайно значимых концептов в романе — «Гроза». Гроза «бушует, волнует, тревожит душу». «Сейчас придет гроза, последняя гроза, она довершит все, что нужно довершить». Гроза — очищает, «смыивает» старую жизнь и символизирует начало новой жизни: «Грозу унесло без следа, и аркой перекинувшись через всю Москву, стояла в небе разноцветная радуга, пила воду из Москвы-реки».

С помощью приема олицетворения писатель оживляет элементы окружающего мира и характеризует его как живой организм, все эле-

менты которого взаимосвязаны. Неживые предметы и явления мыслятся и изображаются Булгаковым как живые субстанции, совершающие те или иные поступки. Это находит свое отражение в синтаксических структурах. Как легко видеть, во многие языковые структуры «встроены» метафоры, что подтверждает известную мысль о том, что наша концептуальная система по природе метафорична: «Грозовая туча поглотила солнце»; «Солнце вернулось в Ершалаим», солнце «посыпало прощальные лучи ненавидимому прокуратором городу»; радуга «пила воду из Москвы-реки». При помощи авторской метафоры писатель раскрывает свое индивидуально-специфическое видение мира. Метафоры в романе просто завораживают, погружая читателя в особый, неповторимый «булгаковский» мир.

Содержание концепта охватывает множество прагматических элементов имени, проявляющихся в его сочетаемости и отражающих эмоционально-оценочное восприятие мира человеком. Нередко сочетаемость слова обусловлена его ассоциативным потенциалом. Метафора, сравнение и олицетворение являются основными приемами выражения индивидуально-авторских концептов. С точки зрения структуры предложения концепты *Солнце*, *Тьма*, *Ночь*, *Гроза* в подавляющем большинстве случаев играют роль субъекта в предложении (в формальной структуре предложения — роль грамматического подлежащего), а человеку (логическому субъекту) отводится пассивная роль.

Как одно из важнейших средств выразительности в романе используется также такая типологическая модель русского языка, как описательные предикаты (ОП). Используя ОП в качестве одного из «языковых механизмов», позволяющих оптимально выразить художественный замысел, Булгаков поистине мастерски показывает различные нюансы психологического состояния героев, оттенки их чувств и ощущений. Благодаря «разъемности» структуры ОП (глагол + имя) реализуется возможность «раздвинуть» ее рамки, поместив глагольный и именной компоненты в разные части предложения, что позволяет менять актуальное членение предложения в соответствии с замыслом автора: «*Разрушение, которое она производила, доставляло ей жгучее наслаждение*».

Рассмотрим несколько типовых ситуаций, в которых используются ОП, отражающие: 1) различные психологические состояния человека; 2) наименование различных эмоций; 3) ментальную деятельность; 4) перцептивную деятельность (звуковую, обонятельную, зрительную); 5) речевую деятельность. Это позволит нам увидеть роль, прагматические функции и преимущества данных языковых структур в тексте романа.

1. ОП, отражающие типовую ситуацию «состояние человека», соотносятся с глаголом «тосковать»: «Чёрная тоска как-то сразу подкатила к сердцу Маргариты»; «Всё та же непонятная тоска, что уже приходила на балконе, пронизала всё его существо». Именной компонент, на основе которого построе-

ны ОП данной парадигмы, — слово «Тоска». Заметим, что это слово и выражаемое им понятие считается одним из базовых концептов русской языковой картины мира.

2. ОП, выражающие наименование различных эмоций: а) страх: «*Берлиоз охватил необоснованный, но столь сильный страх, что ему захотелось тотчас же бежать с Патриарших без оглядки*»; б) ужас: «*Тут ужас до того овладел Берлиозом, что он закрыл глаза*»; в) изумление: «...задача его заключалась в том, чтобы показать, что такой ответ вызывает его изумление»; г) восторг: «*Но предложение отправить Канта в Соловки не только не поразило иностранца, но даже привело в восторг*»; д) удивление: «*Удивление выразилось на лице секретаря, сгорбившегося над низеньким столом*»; е) радость: «*Я полагаю, что мало радости ты доставил бы легату легиона, если бы вздумал разговаривать с кем-нибудь из его офицеров и солдат*»; ж) восхищение: «*Разве я выразил восхищение? — спросил маг у фагота*».

3. ОП, отражающие типовую ситуацию «мыслительная деятельность»; соотносятся с глаголом «думать». В роли именного компонента употребляется слово «мысль» в единственном и множественном числе: «*Берлиоз с великим вниманием слушал неприятный рассказ про саркофаг и трамвай, и какие-то тревожные мысли начали мучить его*»; «*Неизвестно, почему, но Киев не нравился Максимилиану Андреевичу, и мысль о переезде настолько точила его, что он стал даже худо спать*»; «*Мысли понеслись, короткие, бессвязные, и необыкновенные*»; «*И мысль о яде вдруг соблазнительно мелькнула в большой голове прокуратора*»; «*Тут две мысли пронизали мозг поэта*»; «*Никому неизвестно, какая тут мысль овладела Иваном*»; «*Пилат прогнал эту мысль, и она улетела в одно мгновение, как и прилетела*».

4. ОП, отражающие типовую ситуацию «перцептивная деятельность»: а) восприятие различных звуков; соотносятся с глаголом «слышать»: «*Тут в уши ему ударил несколько раз железный рубленый крик*»; «...острым слухом уловил прокуратор далеко и внизу <...> низкое ворчание, над которым взмывали по временам слабенькие, тонкие не то стоны, не то крики».

В роли именного компонента могут употребляться слова «слух», «ухо (уши)», а также слова, обозначающие различные звуки, издаваемые как живыми существами, так и неодушевленными объектами: «*А за спиной у него, там, за крыльями дворца, слышались тревожные трубные сигналы, тяжкий хруст сотен ног, железное бряцанье <...>*». Как видим, именные компоненты ОП объединены общей семантикой «звук». Такие ОП, предполагающие наличие в ситуации лица или нескольких лиц, воспринимающих эти звуки, называются «авторизованными»; б) восприятие различных запахов; соотносятся с глаголами «чувствовать», «ощущать», «источать»: «*Прокуратору казалось, что розовый запах источают кипарисы и пальмы в саду*»; г) визуальное восприятие действительности; соотносятся с глаголом «смотреть»: «*Крысобоя все провожали взглядами, где бы он ни появлялся, из-за его высокого роста*»; «*Он перевел взгляд повыше и разглядел фигуруку в багряной военной хламиде*»; «*Огромная луна висела в чистом небе, и прокуратор не сводил с нее глаз в течение нескольких часов*»; «*Тут он оглянулся, окинул взором видимый ему мир и удивился происшедшей перемене*»; «*А иностранец окинул взглядом высокие дома, квадратом окаймлявшие пруд, причем заметно стало, что видит это место он впервые <...>*»; «*Он обвел глазами дома, как бы опасаясь в каждом окне увидеть по атеисту*»; «*Он смерил Берлиоза взглядом, как будто собирался сшить ему костюм*»; «*Секретарь перестал записывать и исподтишка бросил удивлённый взгляд <...>*» но не на арестованного, а на прокуратора».

В роли именного компонента употребляются слова «взгляд, взор, глаза». 5. ОП, отражающие типовую ситуацию «речевая деятельность»; соотносятся с глаголом «говорить»: «*Однако постепенно он успокоился, обмахнулся платком*

и, произнеся довольно бодро: „Ну-с, итак...“, повел речь, прерванную питьем абрикосовой“; «Речь эта, как впоследствии узнали, шла об Иисусе Христе»; «Иностранец ловко усился между ними и тотчас вступил в разговор».

Сделаем некоторые выводы. Пространство романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» пронизано противопоставленными концептами, окружеными богатством ассоциаций, возбуждающими мысль и тревожащими чувства. Представление о концептосфере писателя позволяет адекватно понять замысел художественного произведения, глубже проникнуть в языковой и ментальный мир М. А. Булгакова.

Частность использования таких грамматических структур, как описательные предикаты, позволяет автору решать множество проблем: избежать повторов одного и того же глагола, показать фазисность действия, разнообразие его семантических оттенков.

Концептуальный анализ и анализ конкретных грамматических структур позволяет моделировать языковую картину мира того или иностранного языка, воплотившую в себе опыт поколений, уточнить семантическую парадигму слова, которая нередко оказывается гораздо шире парадигмы, представленной в современных словарях.

«Проницательный читатель» может испытать истинное наслаждение, читая роман и обогащая свои знания о русском языке и русской культуре.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Аскольдов-Алексеев С. А. Концепт и слово // Русская речь. Новая серия. Вып. II. Л., 1928. С. 28–44.

² Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка // Известия АН. Серия литературы и языка. Т. 52. № 1. 1993. С. 3–9.

³ Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М., 2004. М.: Академический проект, 2004. С. 43.

⁴ Лихачёв Д. С. Указ. соч. С. 3–9.

⁵ Чернейко Л. О. Лингво-философский анализ абстрактного имени. М., 1997. С. 294.

⁶ Лихачёв Д. С. Указ. соч. С. 3–9

⁷ Булгаков М. А. Избранное: Роман «Мастер и Маргарита». М.: Худож. лит., 1980.

Kuzmenkova V. A.

Lomonosov Moscow State University, Russia

THE ROLE OF BASIC CONCEPTS AND TYPOLOGICAL MODELS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN BULGAKOV'S "MASTER AND MARGARITA"

The article discusses basic concepts of the novel “Master and Margarita” by M. A. Bulgakov, examines the functioning of descriptive predicates in the novel as one of typological models of Russian language, and shows the role of conceptual analysis and the analysis of grammatical structures in the modeling of Russian linguistic world-image.

Keywords: concept; linguistic world-image; descriptive predicates; the dialogue of cultures.

Кулибина Наталья Владимировна

*Государственный институт
русского языка им. А. С. Пушкина, Россия*

NVKulibina@pushkin.institute

ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБУЧАЮЩИЙ РЕСУРС «УРОКИ ЧТЕНИЯ — ПРАЗДНИК, КОТОРЫЙ ВСЕГДА С ТОБОЙ» КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ ЧИТАТЕЛЯ

В статье предлагается один из возможных вариантов совершенствования преподавания учебной дисциплины «Литература» с использованием ИКТ — интерактивный авторский курс «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой». В качестве методической основы создания интерактивных уроков чтения используется авторская методика обучения смысловому восприятию художественных текстов. Курс представляет собой единый учебный комплекс, включающий тематические серии уроков для разных категорий читателей.

Ключевые слова: русская литература, концепция преподавания, интерактивные уроки чтения, электронный ресурс.

Сограждане, мы с литературой! Но без читателя.

Дмитрий Быков

Слова писателя и журналиста Дмитрия Быкова, написанные в 2009 году, обнажают одну из наболевших (и, к сожалению, существующих по сей день) проблем современного гуманитарного образования. Как случилось, что из самой читающей страны мы превратились в общество без читателя? Почему наши взрослые соотечественники и наши дети не читают?

В настоящее время преподавание учебной дисциплины «Литература» ориентировано на освоение учащимися историко-литературной информации (об авторе, произведении, литературном процессе и др.) и овладение ими понятийным аппаратом литературоведения. Как показывает практика, такой подход не может создать у учащихся устойчивого внутреннего мотива к чтению, научить их понимать художественные тексты и получать удовольствие от вдумчивого чтения художественной литературы.

Эта нерадостная ситуация нашла отражение в «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации», утвержденной в апреле 2016 года распоряжением Правительства РФ¹. В правительственном документе предлагается переориентировать обучение литературе на формирование у учащихся читательских компетенций и способностей «осмысленно воспринимать художественный текст»².

Для достижения поставленной цели рекомендуется использование современных информационно-коммуникационных технологий, с помощью которых предлагается разрабатывать современные «общедоступные информационные ресурсы»³ и создавать «электронные обучающие

среды»⁴, благодаря которым учащиеся могут самостоятельно и/или с помощью учителя осваивать образовательную программу, а также получать дополнительную информацию.

В рамках нового электронного ресурса «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» (<https://ac.pushkininstitute.ru>) Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина представляет интерактивный авторский курс «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» (<http://ac.pushkininstitute.ru/course1.php>).

Метафора в названии курса неслучайна. Во-первых, по убеждению автора курса, интересное вдумчивое чтение — это, безусловно, праздник для читателя. Во-вторых, читатель, у которого есть смартфон, планшет или стационарный компьютер с доступом к Интернету, может в любое время и в любом месте подключиться к такому уроку чтения.

Курс представляет собой *единий учебный комплекс*, состоящий из семи (в перспективе их может быть больше) тематических серий онлайн уроков с использованием художественных текстов, как классических, так и современных, для детей и взрослых. В настоящее время заявлены следующие тематические серии: «Уроки с использованием произведений современных авторов» (Д. А. Пригов, Л. С. Петрушевская, Петр Бормор, Дина Рубина и др.); «Уроки чтения не только детям» (М. Бородицкая, С. Козлов, В. Левин и др.); «Уроки чтения с использованием стихотворений русских поэтов XVIII–XIX веков» (А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Ф. И. Тютчев, А. А. Фет и др.); «Уроки чтения по программе учебной дисциплины российской начальной школы „Литературное чтение“» (русская народная сказка «Рукавичка», Г. Остер, М. Москвина и др.) и другие.

Объединяющим началом курса является авторская методика обучения чтению, предполагающая взаимодействие всех участников учебного процесса. Методика, о которой идет речь, представлена в работах автора настоящей статьи: монографии⁵, методических⁶ и учебных⁷ пособиях, учебном комплексе для школ⁸, а также научных статьях в российских и зарубежных профессиональных изданиях. Она прошла многолетнюю (более 25 лет) апробацию в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина: в учебных группах студентов, изучающих русский язык как иностранный, а также в рамках программ повышения квалификации российских и зарубежных преподавателей-руссистов. Для создания интерактивных он-лайн ресурсов методика обучения чтению была откорректирована: разработан вариант для ее использования в дистанционном обучении.

Каждый интерактивный он-лайн урок имеет своим прототипом реальное учебное занятие: обучаемым предъявляется аутентичный художественный текст и комплекс интерактивных заданий для пред-, при- и послетекстовой работы. Методический аппарат к художественному

тексту (стихотворение, рассказ, сказка и др.) разрабатывается таким образом, чтобы создать условия для «мыслительной деятельности читателя» (С. Л. Рубинштейн). Вопросы и задания даются в тестовом формате, что позволяет контролировать понимание текста читателем. Чередование видео- и аудиофрагментов, записанных одним преподавателем, обеспечивает единство всех компонентов и создает ощущение присутствия на реальном уроке.

«Уроки чтения» хорошо иллюстрированы: в них использованы портреты писателей и поэтов, рисунки, графика, анимация, фрагменты мульфильмов и другое. При необходимости даются гиперссылки, содержащие языковую, страноведческую или иную информацию.

Гибкость авторской методики работы с текстом позволяет создавать методические разработки уроков не только для инофонов, но и для билингвов, а также носителей русского языка. В аннотации конкретного урока указывается возраст потенциального читателя, а для инофонов еще и уровень владения русским языком.

Инновационность проекта заключается в новых методических моделях, разрабатываемых под возможности современных информационно-коммуникационных технологий для широкого спектра компьютерных устройств (стационарных, планшетов, смартфонов), и высококачественной аудиовизуальной реализации получаемых в результате образовательных ресурсов.

Интерактивный авторский курс «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» (не только сами уроки, но другие материалы, появляющиеся в результате пилотной апробации проекта) создает совокупную электронную обучающую среду, которая позволяет:

- предложить читателю (пользователю ПК!) в привычном для него цифровом формате тексты классической и современной художественной литературы (в соответствии с его возрастом, интересами и т. п.);
- заинтересовать потенциального читателя как самими художественными текстами (стихи, рассказы, сказки и пр.), так и оригинальной системой вопросов и заданий к ним, снабженных гиперссылками, графикой, анимацией и пр.;
- наглядно показать на практике реальные возможности, которые дает читателю вдумчивое чтение (смыслоное восприятие) художественных текстов.

Первоначально предполагалось, что интерактивные уроки чтения будут использоваться только для внеаудиторной работы. Читатель, имеющий в своем распоряжении смартфон, планшет или стационарный компьютер, сможет выбрать по своему усмотрению художественный текст и читать его (а также выполнять предлагаемые задания) в любом подходящем месте, где доступен Интернет, и в любое удобное время (дома, в дороге, на отдыхе и т. п.).

Однако уже первые опыты апробации ресурсов показали, что возможности использования интерактивных уроков чтения гораздо шире.

На сайте интерактивного курса «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» размещены сообщения, полученные от зарубежных учи-

телей русского языка, о включении интерактивных уроков в реальный учебный процесс.

Галина Нооркийв использовала интерактивный урок по стихотворению В. А. Левина «Обыкновенная история» на занятиях с эстонскими школьниками, второй год изучающими русский язык как иностранный в таллинской гимназии. Ученики не только выполнили все задания урока, но и написали о своих впечатлениях в письмах автору курса (подробный отчет с фотографиями и письма учеников представлены на сайте <https://ac.pushkininstitute.ru/estonia.html>).

Светлана Парминг — учитель русского языка русской школы муниципалитета Сёдертелье (Швеция) — провела урок по материалам курса с детьми из смешанных семей (младшими школьниками), в разной степени владеющими русским языком (билингвами и инофонами). Описание уроков с фотографиями также представлено на сайте (<https://ac.pushkininstitute.ru/sweden.html>).

Коллега из Белоруссии Л. Ф. Гербик сообщила, что интерактивные уроки чтения включены в программу повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей РКИ как образцовые учебные материалы (отзыв Л. Ф. Гербик см. ниже).

Интерактивный авторский курс «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» размещен в открытом доступе для свободного (бесплатного) использования, что соответствует государственной политике в области распространения русского языка в России и мире, а также миссии Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина.

Большая часть интерактивных уроков пока представлена в виде макетов. Преподаватели и читатели, познакомившиеся с курсом и его отдельными уроками, могут принять участие в доработке уже подготовленных материалов. Их предложения, замечания и уточнения позволяют разработчикам как бы со стороны взглянуть на результаты своей работы. Все полученные отзывы размещаются на сайте <https://ac.pushkininstitute.ru/otzyvy.html>.

Предлагаю познакомиться с тремя последними (на 15.05.2016) отзывами.

«Взгляд со стороны: при составлении вариантов ответа, можно добавлять не только противоположные суждения и синонимичные ответы, но и, возможно, какие-то более сложные варианты, может быть, спорные, над которыми надо подумать подольше (это подойдет для классов постарше). Просто встречаются иногда некоторые вопросы, на которые можно ответить, не читая текст, так как варианты ответа очевидные. Но, повторюсь, это только в некоторых вопросах, и если они направлены на младших школьников, то для них такие вопросы будут полезны тем, что заставят детей внимательнее читать текст.

И еще раз повторюсь — проект действительно необычный и эффективный, поэтому снова пожелаю Вам и Вашему проекту благополучия и процветания!

С уважением,

Анна Владимировна Кожеко,

кафедра русского языка, литературы и речевой коммуникации,

Институт филологии и языковой коммуникации,
Сибирский федеральный университет, г. Красноярск
15.05.2016».

«Спасибо за очень полезную работу!

Я рада, что все Ваши теоретические разработки находят прямое приложение в практике преподавания русского языка, и главное, они методически обдуманы и ведут легко и приятно к конечной цели. Для меня использование литературных текстов на занятиях со студентами-нефилологами — задача трудная, требующая не только творческого труда и фантазии для разработки пред- и посттекстовых упражнений, но и пошагового „сценария“ занятия. Поэтому высоко оцениваю Ваш курс по чтению, это праздник и для преподавателя! С нетерпением жду разработки уроков по стихотворениям. Техническое и дизайнерское оформление курса — на хорошем уровне.

Особо понравилось при чтении сочетание голоса и текста с ударениями, а также оформление ответов с оценкой задания. Курс интерактивен и, главное, интересен и полезен.

С пожеланием дальнейших успехов в разработке Ваших творческих идей,
проф. д-р Галина Шамонина,
директор Департамента обучения иностранным языкам,
Варненский свободный университет, Варна, Болгария
29.02.2016».

«Будучи вполне взрослой дамой, я увлеклась игрой в ответы, попробовала отвечать и неправильно, получила немногословные и тактичные оценки и подсказки — они будут очень хорошо восприниматься нашими учащимися.

Выбор произведений, пошаговый сценарий, техническое исполнение — великолепно! „Абвку“ попробовала дать своим студентам на „перевод“ — получилось у всех по-разному, было весело, и знание грамматики проверили!

Мне кажется, что чтение полного текста (даже если он длинный) будет полезно во всех случаях; это дает эффект погружения в поток звучащей речи. Поток речи увлекает. И дети, и студенты нередко говорят о том, что лучшие воспоминания о занятиях по литературе — это чтение произведения преподавателем. На занятиях в аудитории не всегда есть время для чтения вслух / слушания целого произведения, а при дистанционном обучении все-таки можно позволить себе такую роскошь и по-разному варьировать, дозировать объемы аудиторных и внеаудиторных занятий.

Наталья Владимировна, как Вы отнесетесь к тому, что мы рекомендуем Ваши уроки для центров переподготовки и повышения квалификации преподавателей РКИ? У нас два таких центра в Минске. Это ведь бесценный педагогический опыт.

С уважением,
Людмила Францевна Гербик,
заведующая кафедрой прикладной лингвистики
филологического факультета Белорусского государственного университета
13.04.2016».

Поддержка, которую оказывают проекту коллеги, российские и зарубежные русисты, а также статистические данные сайта Яндекс.Метрика (более 1500 просмотров за неполных три месяца из 48 стран мира и 35 регионов РФ на 19.05.2016) позволяют надеяться, что интерактивные уроки чтения будут полезны и носителям русского языка, и изучающим русский язык как иностранный в России и за рубежом, внесут свою лепту в воспитание «идеального» (по Умберто Эко) читателя.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Концепция преподавания русского языка и русской литературы в Российской Федерации. [Электронный ресурс] // Сайт Правительства РФ: URL: <http://government.ru> (дата обращения: 15.05.2016).

² Там же. С. 8.

³ Там же. С. 5.

⁴ Там же. С. 9.

⁵ Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. М.: Гос. ИРЯ, 2000. 190 с.

⁶ Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие для преподавателей РКИ. СПб.: Златоуст, 2015. — 210 с.

⁷ Кулибина Н. В. Читаем стихи русских поэтов. Учебное пособие. СПб.: Златоуст, 2012. 98 с.

⁸ Кулибина Н. В. Читаем по-русски на уроках и дома: Книга для ученика. Книга для учителя. Рига: RETORIKA-A, 2008. 186 с.

Kulibina N. V.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

E-LEARNING RESOURCE «READING LESSONS MOVEABLE FEAST» AS A CHANCE TO EDUCATE THE READER

The article proposes one of the possible variants of teaching improvement for «Literature» discipline with the help of interactive authorial course «Reading Lessons Moveable Feast». The author is using her own methods of teaching semantic perception of literary texts as a methodological basis for the creation of interactive reading lessons. The course consists of integrated learning package that includes a series of thematic lessons for different categories of readers.

Keywords: Russian literature; the concept of teaching; interactive reading lessons; electronic resource.

Кумбашева Юлия Анатольевна

Институт международных образовательных программ
Санкт-Петербургского государственного
Политехнического университета Петра Великого, Россия

Kumbacheva@mail.ru

МОТИВЫ ДВОЙНИЧЕСТВА В РОМАНЕ Д. РУБИНОЙ «СИНДРОМ ПЕТРУШКИ»

Рассматриваются такие особенности сюжета и композиции романа Дины Рубиной «Синдром Петрушки», как мотивы двойничества, нелинейность хронологического построения текста. Эти особенности поэтики романа рассматриваются на фоне некоторых других романов писательницы, в со- и противопоставлении с ними.

Ключевые слова: композиция, жанр, хронотоп, персонаж, образ, двойник.

Творчество Дины Рубиной — особое явление в современной русской литературе. Однозначно определить, в каком жанре писательница создает свои произведения и к какому литературному направлению они принаследуют, довольно трудно. Почти во всех ее романах («На солнечной стороне улицы», 2006; «Почерк Леонардо», 2008; «Белая голубка Кордовы», 2009; «Синдром Петрушки», 2010), цикл «Русская канарейка» (2014)) присутствуют (в разных пропорциях) признаки самых различных жанров:

- семейный роман: история нескольких поколений семьи, прослеженная на протяжении ряда исторических эпох (история семьи удочеренной девочки Анны в романе «Почерк Леонардо», Захара Кордовина в «Белой голубке», история семей Петра и Лизы в «Синдроме Петрушки», история двух семейств Каблуковых и Этингеров в трилогии «Русская канарейка»);
- детектив: расследование таинственного исчезновения Анны («Почерк Леонардо»), месть Захара за своего убитого друга («Белая голубка Кордовы»), полная опасностей, приключений и криминальных эпизодов жизнь сотрудника Израильской секретной службы Леона Этингера в «Русской канарейке»);
- мистический (готический) роман: таинственный дар Анны, способной предвидеть будущее, читать мысли («Почерк Леонардо»), мистическая история проклятия, лежащего на роде Лизы и обрекающего женщин рожать больных «синдромом Петрушки» мальчиков, проклятия, снять которое может помочь только некая таинственная кукла («Синдром Петрушки»).

Что касается литературного направления, то и здесь мы находим элементы и реализма, и магического реализма, и постмодернизма (безоценочность как авторская позиция; дестабилизация классической системы ценностей, синтез жанров, отказ от всеохватывающего авторского мировоззрения, разомкнутость хронотопа¹).

Одной из отличительных черт романов Рубиной является принципиальная «нелинейность» повествования — разомкнутый, нелинейный хронотоп, смешение, переплетение, а порой и хаотическое нагромождение различных временных пластов.

Герой может предстать перед читателем уже в зрелом возрасте, и интрига повествования будет заключаться в том, чтобы постепенно (но не хронологично) раскрывать те или иные стороны его натуры или те или иные факты из его жизни. Писательница рассказывает «предысторию» героя непоследовательно, отдельными эпизодами, постоянно держит читателей в напряжении и порой даже в некотором недоумении: почему же герой оказался в этом месте и в этой ситуации? И лишь к концу романа складывается полная и окончательная картина — складывается как некий пазл, мозаика. Но элементы этого пазла ложатся в общую картину, на первый взгляд совершенно произвольно, — логика (а точнее, нелогичность) повествования становится понятна только в конце.

В центре каждого из романов Рубиной находится образ неординарного героя, обладающего неким талантом, и порой этот талант мистического свойства. Так, Захар Кордовин — талантливый художник, способный искусно подделывать шедевры живописи; Анна Нестеренко — артистка цирка, обладающая мистическим талантом предвидения будущего, Леон Этиген — обладатель исключительно редкого голоса контратенора, Пётр Уксусов — кукловод, кукольник, обладающий даром буквально оживлять не только куклу, но и любой неодушевленный предмет тоже. И все события романа так или иначе вращаются вокруг образа центрального героя, высвечивая все новые и новые грани этого неординарного образа.

Однако, указав все эти черты сходств в романах Рубиной, следует подчеркнуть, что каждый новый роман писательницы — это новое открытие о судьбах людей, получивших от Творца некий дар и распоряжающихся этим даром по-своему: воспринимающих его как проклятие (Анна), как способ заработать деньги и отомстить (Захар Кордвин), как маску, прикрытие для агента спецслужб, так как никому не приходит в голову, что успешный оперный певец, обладающий почти женским голосом, — секретный агент (Леон Этингер), или как способ выстроить свою жизнь по законам кукольного театра, управляемого одним Кукольником.

Центральный герой романа «Синдром Петрушки» наделен магическим даром оживлять предметы, вещи, игрушки, кукол. Сначала это просто детская игра, затем увлечение театром и выбор профессии кукловода, а в целом — совершенно особый образ жизни, починяющий себе все ее сферы. Именно страстью к «кукольному делу» продиктован и выбор места жительства героя и его жены — Прага, самый сказочный и кукольный город, где жила и самая великая кукла — Голем. Именно любовью к куклам объясняется и первая любовь героя к младенцу Лизе, ставшая в итоге единственной в его жизни: он приносит маленькую Лизу домой, украв ее из коляски возле магазина и решив, что именно она станет его самой лучшей, самой настоящей куклой. Любовь к куклам определяет его профессию, способ зарабатывать на жизнь и вообще все то, что окружает его в жизни.

Герой словно воплощает в своих куклах те чувства, которые испытывает, и прежде всего — это любовь к Лизе. Будучи еще подростком, он завоевывает сердце маленькой девочки тем, что дарит ей собственно-ручно сделанную куклу-обезьянку Мартына, который и «объясняется» Лизе в любви. Так, Петр создает своего двойника, но сам обретает новое имя «Мартын», которым звать его будет только Лиза.

И парадоксальным образом и сам герой, и его возлюбленная, а потом жена Лиза связаны с миром кукол некоторыми мистическими нитями: его зовут Петр (прямой отсыл к Петрушке, главному персонажу кукольного мира); его внешность — внешность настоящего Петрушки: «впалые щеки, орлиный нос, вытянутый подбородок, косичка на воротнике куртки»². А история семьи Лизы содержит странную тайну родового проклятия, избежать которого можно только при помощи волшебной куклы. И страшная болезнь, которой — из-за родового проклятия — болен их маленький сын, носит название «синдрома Петрушки».

Но и сам герой одержим сходным синдромом: он живет словно с помощью и через посредство своих кукол — они выражают его чувства, они зарабатывают для него деньги, с ними он проживает свою жизнь. Кажется, что все, к чему прикасается Кукольник, обретает жизнь. Но так ли это на самом деле, если присмотреться повнимательнее? Если рука Кукольника оживляет неодушевленные предметы, то что же он способен сделать с живыми существами? Лишить их жизни? Это стремление изменять мир к лучшему своим прикосновением (как ему кажется) неистребимо в душе героя, он делает это невольно, почти неосознанно. Так, трехногому песику герой приделывает маленький костылик — хотя пес прекрасно бегал и на трех ногах. Но без костылика пес оставался просто живым пском, а с костыликом он уже — творение, создание кукольника.

Но наибольшего масштаба эта страсть к созданию и пересозданию мира достигает в отношениях героя с Лизой. Любовь к куклам и любовь к живой девочке, а затем ко взрослой женщине Лизе сливаются в душе героя в некую всепоглощающую страсть, так что герой уже почти не способен различать их. Лиза миниатюрна и действительно похожа на куклу — и живая Лиза становится для него куклой. А кукла, которую он создает «по образу и подобию» Лизы, ее двойник, словно оживает и становится Лизой, участвует с ним в концертах — в то время как настоящая Лиза лежит в психиатрической клинике и приходит в себя после смерти их единственного сына, больного страшной наследственной болезнью — синдромом Петрушки.

И если создание двойника самого героя сближает их с Лизой (Петр становится для Лизы Мартыном, обретает новое, «некукольное» имя), то создание двойника Лизы становится еще одной (помимо смерти сына) причиной помешательства Лизы.

Петр создает куклу, которую зрители не отличают от живой женщины и которая заменяет ему Лизу на сцене во время ее болезни. Но тот факт, что рядом с ее мужем все время находится другая женщина, пусть и неживая, пусть и неодушевленная, пусть и наделенная той же внешностью, что и сама Лиза, сводит героиню с ума.

Петра в этой кукле восхищает то совершенство, которого он достиг в создании кукол; он говорит о ней почти как о живой женщине, что даже настораживает его друга-психиатра. Петр привязан к своему творению, влюблена в нее, он уже не способен разделять любовь к женщине и любовь к своей профессии, призванию. И, любя куклу, он тем самым губит живую Лизу. Лизу же это совершенство ее двойника пугает, убивает — именно поэтому она стремится уничтожить это совершенное творение Кукольника, доказать превосходство живой женщины над бездушной куклой. Она несовершenna, она тяжело больна, она обладает тяжелым характером (следствие воспитания и того самого мистического родового проклятия), она потеряла сына — но она живая женщина. Кукла же, созданная Петром, совершенна — но она лишена души. Двойник — это всегда лишь копия, подобие, но ослепленный успехом Петр этого не видит. И если ему не удалось сделать Лизу своей куклой, то теперь он делает куклу Лизой. И этот бездушный двойник буквально отнимает у Лизы ее душу, ведь героиня душевнобольная: «Я чувствую, что он позаимствовал для нее не только мою внешность, но и кое что поважнее. <...> Душу...»³

И только уничтожив куклу, разбив ее в истерическом припадке, Лиза, как это ни парадоксально, не впадает в еще больший душевный мрак, но обретает душевное равновесие — словно ей удалось вернуть себе свою душу и любовь мужа, которые стремились украсть кукла.

Роман полон парадоксов и мистических событий, которые невозможno объяснить логически. Так, в finale романа Лиза узнает, что беременна и ждет девочку — а на девочек в их роду страшное проклятие не распространяется. И теперь очевидно, что ни сама Лиза, ни ее дочь не станут куклами великого Кукольника. А мистика и магия в романе — это часть той магии, которой наделены талантливые, одаренные люди, и воспринимать ее нужно точно так же.

Вообще, почти все герои романов Рубиной создают себе двойников или живут двойной жизнью. Двойники художника и его возлюбленных — это его картины; именно они отражают его мировосприятие. Анна («Почерк Леонардо») живет в двух временных и пространственных планах — в реальности и в мире предвидений и пророчеств, который находится «за зеркалом». Герой трилогии «Русская канарейка» ведет двойную жизнь, и оперный певец-контртенор является двойником агента спецслужб.

Но в finale почти всех этих романов (и романа «Синдром Петрушки») герой словно обретают самих себя, выходя из лабиринтов отраже-

ний и двойников. В романе «Синдром Петрушки» именно нелогичный (ведь при помощи куклы-двойника Петр мог зарабатывать неплохие деньги), бурный, но такой живой и естественный, с точки зрения женщины, протест Лизы отрезвляет героя, заставляя его увидеть и признать ценность жизни, живой женщины перед куклой. Лиза сама в большой мере — создание и творение Петра, воспитывавшего ее с малолетства, но она наделена душой, и ее протест, ее бунт против Создателя развенчивает миф о всемогуществе создателя, но лишний раз подчеркивает миф (или правду) о всемогуществе простого человеческого чувства.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Богданова О. В. Современный литературный процесс. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. 256 с.

² Рубина Д. Синдром Петрушки. М.: Эксмо, 2010. С. 9.

³ Там же. С. 60.

Kumbasheva Yu. A.

Institute of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia

MOTIVES OF DUALITY IN DINA RUBINA'S NOVEL "PETRUSHKA SYNDROME"

The article explores such plot and composition features of Dina Rubina's novel «Petrushka Syndrome», as motives of duality and nonlinearity of chronological creation of the text. These features of novel's poetics are considered in comparison and opposition to other Rubina's novels.

Keywords: composition; genre; chronotope; character; image; double.

Кутейникова Наталья Евгеньевна

Московский институт открытого образования, Россия

natalia07112401@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ЛИТЕРАТУРЕ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КНИГ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ

В контексте сегодняшней полемики по поводу руководства самостоятельным чтением школьников в статье рассматриваются возможные пути и формы приобщения детей и подростков к чтению на основе знакомства и изучения современной детскo-подростковой литературы, подчеркивается ведущая роль учителей-словесников в процессе формирования читательской культуры подрастающего поколения.

Ключевые слова: формирование интереса к чтению учащихся; руководство чтением школьников; списки для самостоятельного чтения; современная детскo-подростковая литература.

Литература для детей и подростков после недолгого, примерно в два десятилетия, периода забвения, существования где-то на задворках культурного процесса меняется прямо у нас на глазах и, что радует, в лучшую сторону. С полным основанием можно утверждать, что с начала 2010-х годов мы переживаем расцвет детскo-подростковой литературы как российской, так и зарубежной. Она очень разнообразна, поскольку создается авторами, каждый из которых обладает уникальным жизненным опытом, обусловленным и возрастом, и профессией, и условиями жизни, и направлением творческого поиска, кругом интересов и т. п. Однако в большинстве своем современная литература для детей и подростков опирается на традиции данной литературы, сложившиеся у нас и за рубежом на протяжении почти двух столетий. Более того, и в Европе, и в России в последнее время стали активно переиздавать художественные произведения середины XX века, которые остаются актуальными для современного читателя-школьника, понятны и интересны ему.

Принципы, специфические приемы, особый характер детскo-подростковой литературы вырабатывались постепенно на протяжении нескольких столетий как в Европе, так и в России. Только в XIX веке начало формироваться представление о том, что *детство — специфическое состояние человеческой души, имеющее свои особенности*. На рубеже XIX–XX веков пришло понимание, что главенствующим в этом мире является *чувство*, а не рассудок. Писатели прошлого были убеждены: все пережитое в душе ребенка абсолютно реально для него, запоминается на долго и обязательно оказывается в будущем, накладывая свой отпечаток на всю его дальнейшую судьбу.

Об этом довольно точно написал Борис Минаев в «Синдроме Винни-Пуха»: «Теперь я отчетливо понимаю: „малохудожественная“ детская литература может вскрыть в ребенке самые потаенные, самые глубокие

пласты его существования — например, желание „расстаться“ вот с этой наличной детской жизнью, такой мучительной для него. Итак — „художественное“ в детской книге далеко не всегда — самое важное и самое ценное. Не всегда то, что абстрактно „хорошо написано“, — важно и ценно для ребенка. Этическая, философская составляющая, на уровне рефлексов и инстинктов детской души — порой важнее»¹.

В то же время детскo-подростковая литература призвана формировать эстетическое восприятие художественного произведения и вместе с тем, по утверждению М. Горького, воспитывать юного читателя, преследуя три основные цели: «1) насыщение человека знаниями о нем самом и о мире, окружающем его; 2) формирование характера и воли; 3) формирование и развитие способностей»².

Чтение — это общемировое явление, часть культурного наследия наций и народов, явление такого же масштаба, как и сама письменность, литература, живопись, музыка и театр. С одной стороны, чтение является стратегией жизни мыслящего человека, а с другой стороны, это творческий процесс, требующий немалых затрат энергии для того, чтобы воспринять, понять и переработать любой текст. Соответственно чтению как процессу и стратегии необходимо обучать, ибо без этого невозможно получить полноценное образование, сформироваться как личность в духовном и интеллектуальном плане.

«Культура чтения характеризуется взаимосвязью рационального и эстетического. Чтение — двуединый деятельностный процесс, в котором одновременно осуществляется познание новой информации и знаний и получение эмоционального удовольствия (курсив наш. — Н. К.). Процесс чтения требует активной работы мысли и эмоционального напряжения. Книга вводит человека в мир интеллектуальных и духовных ценностей, является средством гармонизации, социализации и инкультурации личности»³.

Сегодня перед учителем-словесником стоит сложная задача — при помоши наработок современной дидактики научиться сочетать новые, заявленные во ФГОС, подходы с традиционными принципами обучения, чтобы, во-первых, мотивировать школьников на чтение как процесс и как деятельность⁴, во-вторых, приобщить учеников к миру литературы, в-третьих, сформировать их читательскую компетентность к моменту окончания средней школы. Нельзя забывать еще об одной сложной проблеме — помоши подрастающим поколениям в их успешной социализации, то есть постепенном усвоении личностью требований общества, которое происходит в первые шестнадцать лет жизни, как правило, и в семье, и школе: педагог должен содействовать формированию духовно-нравственного стержня личности ребенка, помочь школьнику в усвоении общечеловеческих норм и правил поведения, представлений о базовых ценностях российского общества.

При этом без чтения художественной литературы ребенок нового века не сможет воспринять свою принадлежность к *миру культуры*, ощутить себя частью, сформировать собственное *субъектное начало*. Кроме того, «*чтение как искусство владеет душой человека, его эмоциями, заражает переживаниями и творит их*» (курсив наш. — Н. К.). Это свойство <чтения> ярко проявил в своих статьях М. Л. Гаспаров⁵, доказав, что отсутствие чтения в жизни человека обедняет его эмоциональный мир, лишает его красок и оттенков⁶.

На самом деле современный мир предлагает множество форм приобщения детей и подростков к чтению, а также обучения различным стратегиям чтения. Главное — выбрать тот путь или ту методику, которая окажется наиболее органичной для учеников конкретного класса или группы, пришедшей на элективный, факультативный курс, в кружок по интересам.

И тут уместен, скорее всего, термин «*формирование интереса к чтению учащихся 5–11 классов*», чем более привычный в методике — «*руководство чтением школьников*». Формирование интереса к чтению предполагает использование различных мотиваций с учетом специфики (возрастной, территориальной, социальной) и предпочтений той или иной аудитории. Более того, при сформированности интереса, часто еще неустойчивого, действуют различные подходы, методы и приемы работы с литературой как скрытое руководство чтением учащихся. Следует помнить, что *круг чтения школьника должен быть индивидуальным*, отражающим его читательский уровень и интересы. Но основу его должны составлять «базовые» произведения из «*Списка для самостоятельного чтения в 5–11 классах*» и из круга чтения детей данного возраста. При этом установка на «*конечный результат*» — прочтение всех книг из списка каждым учеником класса — недопустима.

Сегодня востребованным приемом мотивации школьников на чтение как процесс и как вид деятельности является первичное чтение произведения или фрагментов из него в классе или на занятиях факультатива, кружка. Наиболее действенным данный прием становится в 5–7-х классах, когда сразу после чтения учителя можно провести беседу, выявляющую и первичное восприятие учащимися услышанного, и их интерес или его отсутствие к содержанию прочитанного. Здесь главное — выбрать художественное произведение, доступное для восприятия детей данного возраста и данного коллектива, с современными проблемами и реалиями, легко воспринимаемое на слух. Одним из таких произведений является небольшая повесть Ирины Краевой «Баба Яга пишет»⁷.

Эстетическое восприятие непременно имеет в своей основе, в «фундаменте» эмоционально-личностное отношение читателя к художественному произведению. Работа по эмоциональному углублению пер-

вичного восприятия может быть организована при помощи установки на воображение, что стимулирует *сопереживание читателей-подростков героям произведения*. Именно поэтому в беседе после прочтения 1–2 фрагментов необходимо сделать установку на воображение — провести беседу, выявляющую первичное восприятие текста.

С учениками в процессе чтения/слушания можно обсудить и форму произведения Ирины Краевой — «повесть в письмах», своеобразная модификация классического романа *в письмах*, — помогающую лучше передать и образы двух героев этого произведения, и их стиль мышления, и стиль изложения мыслей на русском языке.

Саму повесть И. Краевой «Баба Яга пишет» лучше читать и одновременно обсуждать на занятиях, так как и форма произведения (каждая глава является письмом одного из героев) и содержание предполагают сопереживание, сочувствие героям, в младшем подростковом возрасте такие чувства легче формируются и проявляются в беседе или дискуссии, то есть в полилоге «учитель — автор — ученики». Лучше не навязывать ученикам после чтения повести разнообразные творческие работы, логичнее предложить им написать *письмо*:

- «Мое письмо Аджею»;
- «Письмо Аджея бабушке через много-много лет»;
- «Письмо Аджея младшему брату толстячку Кулебяке-Амину в колледж»;
- «Письмо Аджея маме Оленьке через 15 лет»;
- «Письмо автору» и т. п.

Две повести Ирины Краевой из этой же книги — «И попрыгать на воле» и «Соловьевиний сад» — рассчитаны больше на самостоятельное прочтение подростками 11–13 лет, так как они требуют сопереживания героям читателя-школьника без попутного обсуждения читаемого: это индивидуальное чтение, рассчитанное на осмыслиение юным читателем самого себя через поступки героев-рөвесников.

В 5–6-х классах по такому же принципу можно познакомить учеников с книгой Станислава Владимировича Востокова «Фрося Коровина»⁸, за которую автор стал лауреатом премии КНИГУРУ 2013 года, или с произведениями Нины Дащевской⁹.

Произведения Нины Дащевской лучше всего читать родителям с детьми или в классе с учителем, с параллельным обсуждением читаемого, высказыванием своих чувств и переживаний по поводу приключений персонажей произведений. Проза Н. Дащевской очень чистая и добрая, создана в традициях отечественной детской литературы. Эти произведения учат ребенка адаптироваться в мире детей и взрослых, не бояться трудностей, уметь их преодолевать, при этом оставаясь детьми, шаловливыми фантазерами.

Познание мира, нового, незнакомого или малознакомого, часто происходит во время чтения и изучения современной русской литературы для подростков в классах и/или группах, на занятиях элективных или

факультативных курсов. Важнейшим условием понимания и постижения смысла прочитанного при этом, естественно, является владение русским языком в его устной и письменной форме. Именно поэтому перед преподавателем сразу встает ряд проблем, первая из которых — отбор художественных произведений для чтения и изучения в классе на уроках литературы и внеклассного чтения, на занятиях элективных курсов, а также для самостоятельного чтения обучающихся, для чтения в рамках создания конкретного ученического проекта. Критерии отбора произведений для изучения в школе и для самостоятельного чтения учащихся, как и формы и приемы работы с ними, — насущная задача сегодняшнего дня, которую должны решать совместно ученые-методисты и учителя-практики.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Минаев Б. Синдром Винни-Пуха // «Октябрь». 2013. № 9.
- ² Цит. по: Русская литература для детей: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Т. Д. Полозовой. 3-е изд. М.: Академия, 2000. С. 311.
- ³ Перцовская Р. Ф. Культура чтения как основа интеллектуального развития общества // Чтение как система трансляции духовного и культурного опыта // Матер. Всероссийской конф., Санкт-Петербург, 11–12 ноября 2008 г. СПб.: РНБ, 2009. С. 45.
- ⁴ Мелентьева Ю. П. О чтении (Размышления о теоретических аспектах чтения). М.: Изд-во «Канон+», 2015. 184 с.; Мелентьева Ю. П. Чтение: явление, процесс, деятельность. М.: Наука, 2010. 182 с.
- ⁵ Подробнее см.: Гаспаров М. Л. Филология как нравственность: Статьи, интервью, заметки. М.: Фортuna ЭЛ, 2012. 288 с.
- ⁶ Галицких Е. О. Чтение как искусство: герменевтический аспект. Введение // Чтение как искусство: герменевтический аспект / Сост. и науч. ред. Е. О. Галицких. Киров: Радуга-ПРЕСС, 2013. С. 10.
- ⁷ Краева И. Баба Яга пишет. СПб.: Лимбус Пресс, Изд-во К. Тублина, 2014. 144 с.
- ⁸ Востоков Ст. Фрося Коровина. М.: Клевер Медиа Групп, 2014. 112 с.
- ⁹ Дащевская Н. Вилли. М.: ИД КомпасГид, 2015. 112 с.; Дащевская Н. Скрипка неизвестного мастера. М.: Детгиз, 2015. 144 с.

Kuteynikova N. E.

Moscow Institute of Open Education, Russia

THE FORMATION OF INTEREST TO LITERATURE IN THE PROCESS OF READING MODERN BOOKS FOR TEENAGERS

The article observes possible ways and forms of introducing children into reading with the help of studying contemporary youth literature in the context of current disputes on the guidance of children independent reading. The author emphasises the leading role of language and literature teachers in the process of shaping the reading culture of young generation.

Keywords: shaping students' interest in reading; guidance of high school student's reading; lists for independent reading; contemporary youth literature.

Ларионова Марина Ченгаровна

*Институт социально-экономических
и гуманитарных исследований
Южного научного центра РАН, Россия*

larionova@ssc-ras.ru

КОНИ В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ: ОТ МИФА К ЛИТЕРАТУРЕ

В статье образы коней в фольклоре и литературе представлены как элементы языка культуры. Выявлен комплекс мифологических значений коня: связь с плодородием, хтоническое происхождение и амбивалентная природа, профетические и апотропейские функции. Установлена динамика конных образов в фольклоре, древнерусской литературе и их специфика в средневековой иконе. Показана семантика коней в русской литературе.

Ключевые слова: миф, фольклор, литература, кони.

В истории мировой культуры существуют так называемые сквозные образы, которые возникают еще в глубокой мифологической древности и пронизывают различные эпохи, стили и жанры. К их числу относится образ коня. Разнообразные и многочисленные кони «скачут» по просторам русского словесного искусства, от обрядов, сказок и былин через средневековую живопись и литературу к пушкинским, гоголевским, блоковским, булгаковским коням и всадникам. В каждую эпоху возникает необходимость в новой интерпретации этого образа-символа, которая, однако, не может не учитывать его уже сложившееся семантическое ядро.

Комплекс символовических значений коня условно можно представить так:

1. На зооморфной стадии мифологических представлений конь был тесно связан с плодородием, так как означал мужское, фаллическое начало (кобылица — женское, рождающее). Посейдон в облике коня овладел Деметрой, превратившейся в кобылицу. Приуроченность сюжетов о коне к свадебному обряду¹ указывает на продуцирующий, эrotический смысл этого образа. Несомненна связь коня с земледельческими обрядами. В Англии последний сноп, оставляемый на поле, получил название «кобылица», в Германии он же назывался «овсяный жеребец»². В русском языке выражение «конь не валялся» означает не сделанную работу, а фраза «не в коня корм» указывает на пищу, не пошедшую на пользу кому-либо.

2. В древних культурах конь был хтоническим существом. Известно, что ему приписывалась функция сопровождать покойника. Коня хоронили вместе с хозяйном не для того, чтобы он служил ему на том свете, а для того, чтобы он отвез его на тот свет. У некоторых кавказских народов похороны завершались конскими скачками. Этот обычай существовал в Древней Греции и Риме³. По мнению В. Я. Проппа, в азиатской и европейской мифологии на коня были перенесены функции птицы, так как именно птица, по архаическим воззрениям, уносила душу умершего в иной мир⁴. Отсюда и выражение «душа вылетела». Но конь не только переносил умершего в загробный мир — он сам мыслился предста-

Работа выполнена в рамках темы бюджетного финансирования ИСЭГИ ЮНЦ РАН
«Историко-культурное наследие народов Юга России в условиях модернизации»

вителем иного мира. Повсюду в Европе существовали поверья о связи коня со смертью, с хтоническими божествами, с владыкой преисподней. По этой причине, а не в связи с хозяйствственно-бытовой ролью лошади она изображалась на надгробиях. Конская голова под фундаментом дома была жертвой подземным богам, с чьего согласия начиналось строительство.

3. Как хтоническое существо конь наделялся пророческим даром. В этом качестве он выступал в святочных гаданиях. Девушка надевала коню на голову мешок, садилась на него верхом задом наперед и погоняла: если конь шел к воротам, значит, она скоро выйдет замуж, если в хлев — к ней никто не посватается. В другом гадании девушки выводили лошадей из конюшни через оглоблю: если конь зацепится — муж будет сердитый и злой, если нет — жизнь в семье будет счастливой. Возможно, с этой пророческой функцией коня связан в мировой литературе мотив судьбы, выбора пути.

4. В архаических культурах конь обладал амбивалентной природой. Он ассоциировался не только с миром мертвых, но и с солнцем. Солнечные боги катили по небу на огненных колесницах у многих народов. Широко известны декоративные фигурки коней в виде парных конских головок — протомов, направленных в разные стороны или друг к другу. Этот мотив возник еще в палеолите. Конские головы иногда сочетались с солярными знаками, то есть протомы могли символизировать движение солнца. На Руси существовал известный изобразительный сюжет богини с прибогами. Прибоги — фигуруки, стоящие по обе стороны от богини, — изображались в виде всадников. На территории России до сих пор кое-где сохранились Конь-камни, сооружения каменного века для наблюдения за солнцем, как думают астрономы: камень с желобом на трех опорах. Если посмотреть в этот желоб с одного конца, можно увидеть место на горизонте, где солнце восходит в самый короткий день; если посмотреть с другого — можно увидеть, где оно заходит в день летнего солнцестояния. Думается, однако, что назначение этих камней было не только практическим, но и ритуально-магическим.

5. С двойственной солнечно-хтонической природой коня связано, вероятно, его обереговое значение. Славяне считали, что для защиты от лешего нужно смотреть на него через правое ухо лошади. Для охраны свадебного поезда на Руси выбирали лошадей светлых мастей. Конские черепа сохраняли, полагая, что в них содержится священная жизненная сила животных. С этим же связан «конек» на крыше избы. А уж охранительное значение конской подковы известно всем!

6. Конь связан и с природными стихиями. Пегас по-гречески означает «источник». Посейдон, как уже отмечалось, иногда выступает в облике коня. Чудесный конь Индры появился из моря. В верованиях кельтов лошадь имела отношение к морю и подземным водам. Во многих культурах конь имел огненную природу («из ноздрей пламя пышет», как говорится в сказках).

Эпические жанры фольклора сохранили мифологическую символику коня и обогатили ее. В сказках конь ассоциируется с потусторонним миром, водой и огнем, он может предсказывать судьбу. Но часто конь символизирует силу героя. В былинах конь также связан с поэтизацией силы, которая часто отождествляется с мудростью. И хотя былины сохранили некоторые архаические элементы (выкармливание паршивого жеребенка и превращение его в богатырского коня, состязание коней, пророческий дар коня и т. д.), в целом конь выполняет вспомогательную роль, служит одним из способов представить богатыря в идеальном свете. Седлание коня — «развитый динамический экфрасис, характерный

для древних культур. Сказитель, а за ним и слушатели любуются постепенно возникающей в воображении картиной богатырского „снаряда“, фиксируя внимание на каждом из его элементов. Эстетизация силы через описание богатырских элементов оружия и доспехов усиливается здесь достаточно развернутым описанием декоративного украшения седла»⁵.

В русской средневековой литературе конь появляется нечасто. «Слово о полку Игореве» содержит былинные элементы седлания коня. В предании о смерти Олега сохранилась архаическая связь коня со смертью. Конь удивительной красоты явился преподобному Сергию Радонежскому и принес две сумы золота и серебра на сооружение церкви. Красота коня и золото — это знаки его неземного происхождения. Мифологические значения коня, видимо, отвергаются новой религиозной литературой как дохристианские пережитки.

Однако в иконописании ситуация складывалась иначе. Святые, которые в житиях совершают не богатырские, а духовные подвиги, на иконах часто изображаются верхом на конях. Святой Георгий в житии победил змея не мечом, а крестом, и это его деяние стало знамением, дабы уверовали язычники. Конь в литературном памятнике служит лишь средством передвижения. На новгородской иконе XII века изображен кудрявый темноглазый юноша, который правой рукой сжимает копье, а левой опирается на рукоять меча. Он в кольчуге и алом плаще — атрибуте мученичества. Однако наибольшее распространение получил другой тип изображения этого святого — «Чудо Георгия о змие», где Георгий сидит на коне и держит в правой руке копье. Но появление конного Георгия относится к его посмертным чудесам: святой на коне, сияющем несказанным светом, спасает праведников из плена язычников и т. д. Не объясняется ли популярность этого сюжета тем, что образ защитника христианской веры органично соединился с любимым на Руси образом героя-змееуборца, защитника русской земли?

Святые Борис и Глеб на псковской иконе XIV века — тоже всадники, хотя в житии этот мотив принципиального значения не имеет. Святые Флор и Лавр прямо считались покровителями лошадей. В их день коней купали, украшали им лентами хвосты и гривы, водили их вокруг церкви и меж костров. Широко известна икона «Чудо архангела Михаила о Флоре и Лавре». В ее верхней части архангел Михаил, стоящий в центре, держит на поводу белого и черного коней, расположенных чуть ниже, слева и справа от него. Над конями помещены фигуры святых Флора и Лавра.

Почему же икона, догматическая функция которой была провозглашена еще византийскими богословами, сохранила дохристианскую об разность? Икона изначально мыслилась как «книга для неграмотных». Помимо догматической, за ней закрепились еще дидактическая и эмоциональная функции, то есть она должна была, в том числе, обращать язычников в новую веру, заставлять их эмоционально переживать собы-

тия и образы Священной истории. Для этого икона должна была говорить понятным языком, близким народному сознанию.

Русская религиозная живопись в большей степени, чем литература, помогала преодолеть разрыв между дохристианским и христианским пониманием мира. Русская икона обращается к традиционным славянским образам и мотивам, но по-новому осмысливает их. Об этом же говорил и Е. Трубецкой: «И ослепительное блистание его (Георгия Победоносца. — М. Л.) вихрем несущегося белого коня, и огневой пурпур его развеивающейся мантии, и рассекающее воздух копье, которым он поражает дракона, — все это указывает на него, как на яркий, одухотворенный образ Божьей грозы и сверкающей с неба молнии. Но опять-таки и здесь мы видим аскетического всадника, управляющего одухотворенным конем»⁶. Такое толкование героя-змееборца — свидетельство аналитического прочтения иконы. Это «уровень чистого созерцания, переход от видимого к невидимому, к непосредственному общению с Первообразом»⁷. Именно на этом уровне раскрывается глубинный смысл иконы: Георгий Победоносец представляется с крестом или монограммой Христа на вершине копья, а царевна изображает собой Церковь.

В русской литературе XIX–XX веков конные образы вновь становятся актуальны. Гоголевская птица-тройка не только соединяет фольклорно-мифологические черты птицы и коня, но и выносит «душу» России из царства мертвых. Пушкинский «бронзовый конь» обладает хтоническими и солярными признаками, он связан как со смертью, так и с возрождением. Бричка везет чеховского Егорушку по пути взросления и освоения мира. Примеры можно продолжить. Несмотря на разнообразие, конские образы во многом сохранили архаическую семантику. Это символ пути не только в буквальном, но и метафизическом смысле: человеческой судьбы, утраты и обретения жизненного пути, ушедшего счастья, кризиса общества и государства. Мифологические кони и созданные на их основе фольклорные и литературные образы стали частью языка культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Власова З. И. Скоморохи и фольклор. СПб.: Алетейя, 2001. 524 с.

² Фрэзер Дж. Золотая ветвь: Исследование магии и религии. М.: Политиздат, 1983. 703 с.

³ Голан А. Миф и символ. М.: РУССЛИТ, 1994. 375 с.

⁴ Пропп В. Я. Морфология / Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.

⁵ Бычков В. В. Русская средневековая эстетика XI–XII века. М.: Мысль, 1992. С. 30.

⁶ Трубецкой Е. Два мира в древнерусской иконописи // Философия русского религиозного искусства XVI–XX вв. / сост., общ. ред. и предисл. Н. К. Гаврюшина. М.: Прогресс, 1993. С. 223.

⁷ Языкова И. К. Богословие иконы. М.: Изд-во Общедоступного Православного Ун-та, 1995. С. 17.

Larionova M. Ch.

*Institute of Socio-Economic and Humanities Research, Southern Scientific Center of RAS,
Russia*

HORSES IN RUSSIAN CULTURE: FROM MYTH TO LITERATURE

The article presents images of horses in folklore and literature as the elements of culture's language, identifying the complex of horse's mythological meanings: its connection to fertility, chthonic origin and ambivalent nature, prophetic and apotropaic functions. The author defines dynamics of horse images in folklore, ancient literature, and their specificity in the medieval icon, shows the semantics of horses in Russian literature.

Keywords: myth; folklore; literature; horses.

Леонова Гузель Ахмадиевна

Лицей «Содружество», г. Уфа, Россия

leonovaguzel@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ КЛАССИКИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ И ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена проблеме формирования ценностно-смысовых и общекультурных ориентаций личности в процессе изучения художественных произведений на уроках литературы в старших классах. Рассматриваются пути повышения мотивации учащихся к чтению классической литературы через выявление актуальной для подростка тематики и проблематики произведения с учетом его возрастных интересов, через обучение новым видам анализа художественного текста (интертекстуальному, сравнительно-сопоставительному).

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, интертекстуальный анализ, проблемный диалог, сопоставительный анализ.

Литература — специфическая учебная дисциплина. Это предмет синкетического воздействия, способствующий обогащению жизненным опытом, историческими сведениями, формирующий представление о сложности внутреннего мира личности. Недаром О. Бальзак называл литературу «историей человеческого сердца», а М. Горький — «человековедением».

Именно уроку литературы отводится значение ведущего в реализации одной из важных целей современного образования — формирования общей культуры, основ нравственности, ценностно-смысовых ориентаций личности.

Говоря о характеристиках, присущих современному культурному человеку, академик РАО И. А. Зимняя определила семь определяющих характеристик современного культурного человека:

- уважение достоинства другого человека и сохранение собственного достоинства в разнообразных ситуациях социального взаимодействия (бытового, профессионального, общественного), то есть *культура личности, саморегуляции*;
- адекватность человека (внешний вид, манера поведения, общение) ситуациям бытового, профессионального, общественного взаимодействия, то есть *культура быта, труда, отдыха, здорового образа жизни, общения*;
- соблюдение этносоциокультурных традиций, обычая, норм, этикета в mono- и кросскультурном взаимодействии, то есть *культура нормативного поведения, этикета, отношения, социального взаимодействия*;
- актуальная готовность использования общекультурного индивидуального фонда знаний (гуманитарные, естественнонаучные, экономические, политические, правовые и т. д.), сформированного содержанием полного среднего и высшего образования в процессе решения задач социального взаимодействия, то есть *культура интеллектуальной и предметной деятельности, культура интеллекта*;
- ненасыщаемость потребности удовлетворения и продолжения личностного социокультурного (правственного, интеллектуального, эстетического и т. д.)

развития и саморазвития, то есть *культура саморегуляции, личностного самоопределения*;

- ориентировка в основных ценностно-смысовых доминантах современного мира, страны, общества; в основных направлениях истории и сохранения культурной жизни мира, страны (живопись, музыка, литература, архитектура и т. д.), то есть *общечивилизационная культура*;
- социальная ответственность за себя, свое поведение, ответственность за благо-
получие других, то есть *культура социального бытия*¹.

Конечно, в рамках одной статьи невозможно раскрыть возможности уроков литературы для формирования всех вышеуказанных характеристик. Мы остановимся на формировании общечивилизационной культуры, культуры социального бытия, интеллекта и личностного самоопределения в процессе изучения художественных произведений на уроках литературы в старших классах. Ведь сам «материал», с которым работает учитель (произведения художественной литературы), уже призван воспитывать человека, помогать ему совершенствоваться духовно, формировать и развивать его общую культуру. Задача учителя литературы — научить читать классику по-новому, сделать так, чтобы ученики «присвоили» содержащееся в ней нравственное знание и сделали его своим, личным. Нужно приблизить классику к современному подростку, показать, что классическое произведение учит разбираться в сложностях жизни, осознанно делать выбор, понимать людей.

Не секрет, что для учащихся 9-го класса одним из важных вопросов в силу возрастных психологических особенностей является проблема взаимоотношений в подростковой среде. Какой богатый материал для разговора об истинной дружбе и ее роли в формировании личности дает урок «Тема дружбы в лирике А. С. Пушкина»! Что такое дружба? Что значит дружить? Могут ли дружить совершенно разные по характеру, интересам люди? Как научиться принимать отличного от тебя человека? Что дает дружба человеку? В чем проявляется верность в дружбе, «святыму братству»? Меняется ли представление о дружбе по мере взросления человека? Эти и многие другие вопросы становятся предметом разговора с ребятами при изучении своеобразной «цепочки» стихотворений «Пи-
рующие студенты» (1814), «19 октября» (1825), «Была пора: наш празд-
ник молодой...» (1836) и др.

В 10-м классе для продолжения разговора об истинной дружбе мы традиционно в качестве примера используем дружбу Андрея Болконского и Пьера Безухова, причем чаще говорим о влиянии Андрея на своего молодого друга. Но не менее важно и участие Пьера в судьбе Андрея: нерешительный, неловкий, где-то нелепый Пьер становится очень на-
стойчивым, когда пытается вывести друга из состояния глубокой де-
прессии. А каким замечательным другом Раскольникову становится Разумихин в романе Ф. М. Достоевского! А Базаров? Мы чаще говорим о его нигилизме, но ведь герой И. С. Тургенева — замечательный друг,

который понял, что не стоит навязывать Аркадию свой образ жизни, что молодой приятель создан для другого, и который «отпускает» Аркадия в «его» жизнь, уважая его выбор, хотя самому очень больно оставаться одному. Одного примера достаточно, чтобы понять: сегодня необходимо сместить некоторые акценты при анализе произведений и научить детей приобретать нравственный, эмоциональный опыт в процессе нового прочтения классики.

Воспитанию чувства личной ответственности за судьбы живущих рядом близких людей посвящаются уроки по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», связанные с образами семьи Мармеладовых и темой «маленького человека». Почему бы не вывести вместе с ребятами психологический закон благополучной семейной жизни, который заключается в искреннем внимании к судьбе ближнего своего, уважении его личности, понимании и поддержке? Создал семью (неважно по каким мотивам) — отвечаешь теперь за тех, кто с тобой рядом. Продолжая семейную тему, нельзя не упомянуть роман Л. Н. Толстого «Война и мир», в частности эпилог, анализу которого зачастую не уделяется должного внимания. Как выстроить отношения зятя-теши, как воспитывать в подростке трепетное, уважительное отношение к памяти об отце, как преодолеть в семейных отношениях «несходство характеров» — эти вопросы как никогда актуальны сегодня, и материал для заинтересованной беседы с учащимися находим именно в эпилоге. Мы расширяем тем самым смысловые аспекты анализа художественного произведения и учим видеть актуальность, современность классики. А в результате в сознании молодых людей формируется постепенно представление об идеальной семье, о том, какая серьезная душевная работа предшествует ее созданию. На наш взгляд, такие «уроки» будут совсем не лишними для будущей взрослой жизни.

Не менее остро поставлена проблема ответственности человека за устройство личного, а также социального бытия и в произведениях М. Горького. Так, на уроках в 11-м классе по пьесе «На дне» хорошо бы «столкнуть» два противоположных взгляда на образ Луки и, создав тем самым проблемную ситуацию, организовать регламентированную дискуссию, в ходе которой попытаться вместе с автором решить проблему истинного (действенного) и абстрактного (на словах) гуманизма, увидеть, как жизненная правда «подправила» замысел М. Горького, пытавшегося своей пьесой ответить на «неправильный», алогичный вопрос: «Что важнее — истина или сострадание?»

А какой исключительный материал для разговора о нравственном выборе молодежи содержится в «Грозе» А. Н. Островского! Вопрос о свободе личности как никогда актуален сегодня. Можно ли сохранить личную свободу в условиях несвободного окружения? Как понимают свободу разные люди и герои пьесы? Как совместить необходимость сохранения

традиций, соблюдения законов и стремление к личному самоопределению? — вот далеко не полный перечень вопросов для дискуссии на материале «Грозы».

Помогут приблизить классику к современному подростку и активизировать его познавательную деятельность *новые виды анализа литературного произведения*. Каким глубоким становится урок по повести М. А. Булгакова «Собачье сердце», если его построить на основе *интертекстуального и сопоставительного анализа* — сравнить с поэмой А. Блока «Двенадцать»!² Немало интересного обнаруживается при сопоставлении образов и символики двух произведений (пейзажных, образов героев, пса, числовых символов), «погружении» выявленных семантик в контекст русского фольклора и национальных культурных традиций, выявлении библейских параллелей. В основе урока — чтение по-новому знакомого учащимся произведения, более внимательное отношение к слову в тексте, составление в процессе анализа сравнительной таблицы³. Как итог — осмысление того, как по-разному оценивали писатели процессы, происходившие в революционной и послереволюционной России. Результат — формирование у учащихся аналитического взгляда на нашу очень непростую историю.

При анализе «сретальских» глав романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» хорошо бы сравнить факты Евангелия и детали главы «Понтий Пилат» (сцена допроса). Сопоставление подготавливает учащихся к ответу на вопрос: «В чем смысл необычной интерпретации евангельского сюжета в романе?» И вновь вдумчивое чтение, внимание к деталям, слову, чтобы увидеть авторское решение проблемы личной ответственности человека за слова и поступки, за свой выбор.

Созданию условий для формирования стойкого интереса к литературе способствует и применение *метода творческого чтения*, приемов *исследовательского, проектного методов*. К уроку по поэме А. Блока «Двенадцать», посвященному проблеме появления образа Христа в финале, учащиеся последовательно выписывают все слова, образы, имеющие библейскую семантику, и определяют, какую идею они в себе заключают. Это нужно будет для того, чтобы в процессе разбора домашнего мини-исследования ребята увидели, что образ Христа в финале не случаен, а мотивирован, подготовлен всей поэмой, и «услышали» голос автора в осмыслиении революции.

К урокам по повести В. Распутина «Живи и помни» даются индивидуальные задания на сопоставление отдельных сцен и образов повести с романом Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (например, сравнительный анализ сцены убийства старухи-процентщицы Раскольниковым и сцены убийства коровы Андреем Гуськовым, сравнительная характеристика Сони Мармеладовой и Настены и т. д.). Ребята учатся видеть место книги в едином литературном процессе, включаются в диа-

лог писателей разных эпох по важным проблемам бытия — преступления и наказания, роли женщины в сохранении нравственных ценностей, ценности семьи.

Уверены, что при таком подходе дети обязательно будут читать, урок литературы не будет сводиться к окололитературным разговорам, скучному пересказу, дежурным разговорам про образы, темы, средства выразительности, поиску «аргументов» для сочинения в формате ЕГЭ. Это будет урок формирования культуры интеллектуального труда, формирования ценностных ориентаций, личностного аналитического отношения к многообразным явлениям жизни. Ведь без личностного осмысливания художественного произведения невозможно сформировать самостоятельность мышления и поступков, инициативу, нравственные ориентиры личности, эстетические и этические идеалы.

Сегодня надо снова учить детей читать художественное произведение. На наш взгляд, именно современное прочтение классики, свежий взгляд на ее проблематику, обучение новым видам анализа текста позволяют вернуть литературе ее человекоформирующую, душообразующую роль. А все разговоры о том, что для современного подростка классика непонятна и сложна — от лукавого, чтобы прикрыть нежелание, а может, неумение или боязнь строить уроки по-новому.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm> (дата обращения: 18.10.2015).

² Идея урока подсказана статьей: Безносов Э. Л. Образ послереволюционной советской действительности в повести Булгакова «Роковые яйца» и образы «новых» людей в сатирической повести «Собачье сердце» // Литература — Первое сентября. 2004. № 38: [Электронный ресурс]. URL: <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200403811> (дата обращения: 29.05.2016).

³ Леонова Г. А. Урок литературы в 11-м классе. Повесть М. А. Булгакова «Собачье сердце» в контексте эпохи (проблематика произведения): [Электронный ресурс]. URL: [festival.1september.ru>articles/619220/](http://festival.1september.ru/articles/619220/) (дата обращения: 29.05.2016).

Leonova G. A.

“Sodruzhestvo” Lyceum, Ufa, Russia

MODERN INTERPRETATION OF CLASSICS AS A BASIS FOR FORMATION OF PERSONALITY'S VALUE, SEMANTIC AND CULTURAL ORIENTATIONS

The article is devoted to the problem of personality's value, semantic and cultural orientations formation in the process of studying works of literature at high school classes. The author discusses possible approaches for improving students' motivations to read classical literature through identifying teenagers' interests, training new types of literary text analyses (intertextual and comparative).

Keywords: activation of cognitive activity; intertextual analysis; problem dialogue; comparative analysis.

Лилеева Анна Георгиевна

МГУ им. М. В. Ломоносова, Россия

Anna_lileeva@mail.ru

ИЗ ОПЫТА ПРОЧТЕНИЯ СТИХОВ ИЗ РОМАНА БОРИСА ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО» («АВГУСТ»)

Статья представляет собой расширенный комментарий к ключевому образу стихотворения Бориса Пастернака «Август» — свет. Символика слова «свет» рассматривается в контексте иконописной традиции. Также на примере сопоставительного анализа фрагментов романа и стихотворения демонстрируется единство идиостиля поэтических и прозаических частей романа Бориса Пастернака «Доктор Живаго».

Ключевые слова: специфика поэтического слова, идиостиль, ключевой образ, символика цветообозначения, слово и изображение.

Роман «Доктор Живаго» — это роман поэта о поэте, роман о том, как преображается повседневность в пространстве поэтического слова. Чтобы понять и полюбить этот текст, нужно постараться почувствовать, как это преображение происходит, как слова повседневного словаря превращаются в слова поэзии, в какие контекстные связи вступает слово в поэтическом мире отдельного стихотворения и всего романа, как из повседневности рождаются бытийные смыслы.

Отец Павел Флоренский, размышляя о природе художественного образа, писал: «Давно замечено, что в литературном произведении внутренне господствует тот или другой образ, то или другое слово; что произведение написано бывает ради какого-то слова и образа или какой-то группы слов и образов, в которых надо видеть зародыш самого произведения»¹.

Как мы постараемся показать, стихотворение «Август» написано ради «Фаворского света», то есть словесный образ *свет* является тем «зародышем» всего произведения, о котором пишет отец Павел Флоренский.

Стихотворение «Август» входит в цикл стихов «Стихотворения Юрия Живаго». Как и весь роман, оно встроено в религиозно-философскую христианскую традицию. *Фаворский свет*, «свет без пламени», согласно этой традиции, — материальное воплощение Бога истинного, источника жизни и творческого вдохновения, той силы, с помощью которой в земном присутствует Небо, в бытовом — Бытийное.

«В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог... В Нем была жизнь, и жизнь была свет человеков. И свет во тьме светит и тьма не объяла его...

Был Свет истинный, Который просвещает всякого человека, приходящего в мир» (Ин.: 1)².

Повседневному сознанию не дано его увидеть, лишь в измененном сознании (сон) происходит *озарение*, без которого невозможно истин-

ное знание о Боге и сущности бытия. О Преображении Господнем, о явлении Божественной сущности ученикам Христа на горе Фавор пишут три Евангелиста (Матфей, Марк, Лука), наиболее подробно оно описано в Евангелии от Луки.

Именно об этом сюжете, о Преображении Господнем, и о празднике в честь него вспоминает кто-то из друзей, пришедших на последние роковые проводы лирического героя («...*Вдруг кто-то вспомнил, что сегодня / Шестое августа по старому, / Преображение Господня...*»).

В художественном мире стихотворения можно выделить две сюжетные линии: бытовую (пробуждение лирического героя в слезах и воспоминание о сне, о похоронах, о последнем прощании) и бытийную (откровение о бессмертии поэзии, о чуде Воскресения в Слове). 4-я строфа делит стихотворение на две части: повседневную, бытовую (первая часть) и бытийную (часть вторая). Бытова зарисовка превращается в притчу о Преображении и Бессмертии. Солнечный свет ясного августовского утра становится видимым символом, знаком Света Фаворского. Преображение повседневности чудом поэтического слова лежит в основе внутреннего сюжета стихотворения «Август». «Явлением» света стихотворение начинается («*Как обещало, не обманывая, проникло солнце...*»), «явлением» чуда заканчивается («*И образ мира в слове явленный, и творчество и чудотворство*»).

В стихотворении мы находим почти все упоминаемые в библейском первоисточнике мотивы и темы: **измененное сознание** («*Мне снилось...*»), **путь** («...ко мне на проводы / Шли по лесу вы друг за дружкою. / Вы шли толпою... И вы прошли сквозь мелкий, нищенский, / Нагой трепещущий ольшаник...»), **гора Фавор** («...свет без пламени / Исходит в этот день с Фавора...»), **голос** («*Был всеми ощущим физически / Спокойный голос чей-то рядом. / То прежний голос мой провидческий / Звучал, нетронутый распадом...*»), упоминание о **смерти и будущих страданиях** (горечь рокового часа, бездна унижений), **откровение о чуде и Богоявлении** («...образ мира, в слове явленный, / И творчество, и чудотворство»).

В сюжетно-композиционном построении текста можно выделить три части:

- 1 часть — 1 и 2 строфы (рассвет, пробуждение);
- 2 часть — 3–8 строфы (сон, видение);
- 3 часть — 9–12 строфы (преображение, прощание, бессмертие).

В каждой из частей повторяется с неизменным семантическим привлечением словесный образ **свет**.

Слова, составляющие лексико-тематическую группу **свет**, мы предлагаем разделить на несколько групп. Само слово **свет** используется автором 1 раз: «*свет без пламени*», один раз называется источник **света — солнце**. **Свет** определяется через слова и словосочетания, обозначающие цвет, краски: *шафран, охра, имбирно-красный, золото, лазурь* («*полоса*

шафрановая», «жаркая охра», «имбирно-красный лес...», «золото второго Спаса», «лазурь Преображенская»). Характерологические качества света выражены следующими атрибутами: *жаркий*, *горевший*, *ясный*. Прилагательное *ясный* входит в контекстные связи с существительным *знаменье*.

Анализ лексико-тематического поля «свет» позволяет сделать вывод, что словесный образ **свет** в стихотворении является ключевым и структурообразующим, он ассоциативно связан со всеми его главными темами (время, пространство, смерть, бессмертие, любовь, творчество и чудотворство, Богоявление). Этот образ представлен в стихотворении предельно конкретно и одновременно философски-обобщенно. Начало стихотворения похоже на дневниковую зарисовку.

1.

Как обещало, не обманывая,
Проникло солнце утром рано
Косою полосой шафрановою
От занавеси до дивана.

2.

Оно покрыло жаркой охрою
Соседний лес, дома поселка,
Мою постель, подушку мокрую
И край стены за книжной полкой.
Во 2 и 3 частях свет — это Фаворский свет преображения Господня.

5.

Обыкновенно свет без пламени
Исходит в этот день с Фавора,
И осень, ясная как знаменье,
К себе приковывает взоры.

Совмещение, неразделенная связь бытового (конкретного) и бытийского (символического) значения слова — отличительная особенность идиостиля поэзии Пастернака.

Механизм превращения слова с конкретным значением в словознак, слово-символ в стихотворении «Август» помогает понять не только словесные ассоциации, но и интермедиальные связи стихотворения.

О влиянии живописи на творчество Б. Пастернака не раз писали исследователи³. Живопись здимо присутствует в поэзии Пастернака, в художественном мире романа «Доктор Живаго». Она пронизывает всю его образную систему, входит через эпитеты, сравнения, сюжеты.

В стихотворении «Август» среди слов, обозначающих свет, выделяются слова-термины, называющие краски: *шафран*, *охра*, *имбирно-красный*. Именно эти краски используют иконописцы для изображения золота.

«Как золотить иконостас? <...> Возьми константинопольской охры, перетри ее, подбавь к ней немного клея и шафрана, и этим соста-

вом покрывай всё, что хочешь золотить. После сего наложи *красный* по-лiment на выпуклость узоров, и золоти их на водке»⁴.

«Из природных желтых красок с раннего средневековья до настоящего времени в практике применяется только *шафрановая желтая*, добываемая из цветков *шафрана*. Ею, как и раньше, пользуются для составления лака, которым имитируют под *золото* поверхность, покрытую листовым серебром или оловом»⁵.

Золото на иконе — символическое изображение Божественного света. «Иконопись изображает вещи, как производимые светом...»⁶ «Золотом творческой благодати икона начинается и золотом благодати освящающей, т. е. разделкой, она заканчивается».

Подобный же конструктивный принцип изображения представлен и в стихотворении «Август». В 1-й строфе стихотворения солнце как источник света создает видимый мир, свет проникает не только в комнату, но и в сущность всех предметов, ближних (*комната, занавесь, диван, постель, подушка, часть стены, книжная полка*) и дальних (*соседний лес, дома посёлка*), покрывает («оно покрыло жаркой охрою...») их светом, вырывает из небытия сна и тем самым преображает. Глагол *покрыть* (*покрывать*) в контексте стихотворения реализует свое терминологическое значение: покрыть поверхность красками, закрасить всю поверхность холста. Мы видим мир, творимый на наших глазах светом.

Свет — ключевой образ не только для этого стихотворения, но и для всего романа «Доктор Живаго». Исследователи отмечают внутреннюю интертекстуальность романа. Каждому стихотворению соответствует прозаический эпизод (эпизоды) романа⁷. Стихотворение «Август» соотносится сразу с несколькими эпизодами. Это те эпизоды, где Юрий Живаго предстает в своей сущностной ипостаси поэта, в момент творчества («Елка у Свентицких», «Московское становище», «Опять в Варыкино»). Мы можем определить центральную тему всех этих эпизодов как тему **преображения** — превращения героя из обычного человека в поэта, творящего мир словом. Как и в стихотворении «Август», эта тема возникает или из света, из светоносного пейзажа, или в присутствии источника света (свечи) в ситуации измененного сознания (сон, забытье, мгновенное выпадение из реальности). Каждый из эпизодов представляет собой развитие и оживление общеязыковой метафоры — *творческое озарение*.

Глава «Московское становище» — Юрий Живаго заполняет анкеты, опросные листы, бланки и пишет «свою „Игру в людей“», мрачный дневник или журнал тех дней...»:

«Светлая солнечная ординаторская со стенами, выкрашенными в белую краску, была залита кремовым светом солнца золотой осени... <...> Небо в такие дни поднимается в предельную высоту и сквозь прозрачный столб воздуха между ним и землей тянет с севера ледяной темно-синею ясностью... <...> Расчищаются дали, как бы открывши вид через всю жизнь на много лет вперед. Этой разреженности нельзя было бы вынести, если

бы она не была так кратковременна и не наступала в конце коротко осеннего дня на пороге ранних сумерек.

Такой свет озарял ординаторскую, свет рано садящегося осеннего солнца, сочный, стеклянный и водянистый, как спелое яблоко белый налив»⁸.

Глава «Опять в Варыкино» — единственный фрагмент романа, где читатель видит Юрия Живаго, сочиняющего стихи:

«Юрия Андреевича окружала блаженная, полная счастья, сладко дышащая жизнью, тишина. Свет лампы спокойной желтизною падал на белые листы бумаги и золотистым бликом плавал на поверхности чернил внутри чернильницы. За окном голубела зимняя морозная ночь. Юрий Андреевич шагнул в соседнюю холодную и неосвещённую комнату, откуда было виднее наружу, и посмотрел в окно. Свет полного месяца стягивал снежную поляну осознательной вязкостью яичного белка или kleевых белил. Роскошь морозной ночи была непередаваема. Мир был на душе у доктора. Он вернулся в светлую, тепло исполненную комнату и принялся за писание»⁹.

Бросается в глаза лексико-тематическая «перекличка» эпизодов романа и стихотворения «Август»: 1) повтор ключевых слов (*свет, золото, прозрачность воздуха, лазурь неба, вязкость kleевых белил*), — вспомним, что белый свет в христианской традиции может быть символическим изображением **Божественного света**; 2) использование прилагательных (*светлый, золотой, прозрачный*) и связанных с существительными глаголов (*озарять, залить светом, покрыть светом всё пространство*); 3) связь лексико-тематического поля **свет** с пространственно-временным лексико-тематическим полем (пространство, даль, будущее); 4) и с темами: *творчество, бессмертие*.

Все отмеченные выше особенности стиля прозаических отрывков текста позволяют сделать вывод о стилистическом единстве романа, а также о включенности всего романа в общехристианскую традицию, которая проявляется не только на словесном и идеально-философском уровнях текста, но лежит в основе конструктивного построения всего художественного мира романа, в котором, как и в текстах Святого Писания и на православных иконах, свет является источником и творцом видимого мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Флоренский П. А. Иконостас. М., 1994. С. 129.

² Вспомним, что именно Евангелие от Иоанна Юрий Живаго считает прообразом (образцом) для любого произведения искусства: «Сейчас, как никогда, ему было ясно, что искусство всегда, не переставая, занято двумя вещами. Оно неотступно размышляет о смерти и неотступно творит этим жизнь. Большое, истинное искусство, то, которое называется Откровением Иоанна, и то, которое его дописывает» (Пастернак Б. Доктор Живаго. М.: Книжная палата, 1989. С. 77).

³ Мир Пастернака. Каталог Выставки. М.: 1989.

⁴ Икона. Секреты мастерства. М., 1993. С. 37.

⁵ Там же. С. 251.

⁶ Флоренский П. А. Указ. соч. С. 139.

⁷ Смирнов И. П. Роман Тайн «Доктор Живаго». М.: Новое литературное обозрение, 1996; Топоров В. Н. Об одном индивидуальном варианте «автоинтертекстуальности»: случай Пастернака // Пастернаковские чтения. Вып. 2. М.: Наследие, 1998.

⁸ Пастернак Б. Указ. соч. С. 145.

⁹ Там же. С. 327.

Lileeva A. G.

Lomonosov Moscow State University, Russia

**READING THE POEMS FROM BORIS PASTERNAK'S «DOCTOR ZHIVAGO»
(*«AUGUST»*).**

The article is an extended commentary on the key image of the poem *«August»* by Boris Pasternak — the image of light. The symbolic meaning of the very word «light» is examined in the context of the iconographic tradition. Based on a comparative analysis of the novel and the poem, the article demonstrates the unity of the individual poetic style with the prosaic parts of Boris Pasternak's novel *“Doctor Zhivago”*.

Keywords: specificity of the poetic word; author's style; key image; the symbolism of color naming; word and picture.

Лоевская Маргарита Михайловна

*Московский государственный
университет им. М. В. Ломоносова*

mloevskaya@mail.ru

ДРАМАТУРГИЯ А. П. ЧЕХОВА В ОЦЕНКЕ СОВРЕМЕННИКОВ

Статья посвящена критическим оценкам драматургии Чехова и отношении автора к своему творчеству и критическим отзывам на пьесы. В работе используются письма Чехова, мемуары Бунина и Мережковского.

Ключевые слова: Чехов, драматургия, театральная критика, Бунин.

Далеко не редкое явление, когда писатели, которых потомки назовут классиками, еще при жизни подвергались суповой, порой злой критике, доходящей до прямого зоильства. Многих своих современников будущие «столпы русской литературы» не просто раздражали, но представлялись недостойными высокого звания литератора. Критиковали, а вернее, ругали порой безжалостно, словно выносили обвинительный приговор или сводили личные счеты. Не избежал сей участи и Антон Павлович Чехов. Наставляя молодого Бунина, он советовал: «Когда вас, милостивый государь, где-нибудь бранят, вы почаше вспоминайте нас, грешных: нас, как в бурсе, критики драли за малейшую провинность. Мне один критик (Скабичевский. — М. Л.) пророчил, что я умру под забором: я представлялся ему молодым человеком, выгнанным из гимназии за пьянство»¹. Чехов сравнивает критиков со слепнями, которые не только больно жалят, но и мешают лошади пахать землю. «Я двадцать пять лет читаю критики на мои рассказы, а ни одного ценного указания не помню, ни одного доброго совета не слышал», — с грустью сознавался писатель².

Чехов боялся славы, боялся стать «модным писателем». При его скромности вполне естественно, что он не был склонен видеть в своем творчестве нечто значительное, общезначимое. Писатель полагал, что «лет семь Почитают» и... все (из разговора с Буниным, примерно 1903 г³.), а после написания «Чайки» пришел к выводу, что он «совсем не драматург» (из письма к Суворину: «Я более недоволен, чем доволен, и, читая свою новорожденную пьесу, еще раз убеждаюсь, что я совсем не драматург»). Он называет свои пьесы «странными», «написанными вопреки всем правилам драматургического искусства» (письмо к Суворину, ноябрь 1895 г.⁴). Именно это — «не по правилам» — раздражало и критиков, и зрителей, и даже многих друзей писателя. (К слову сказать, проза критиковалась не менее резко, самого же писателя называли «певцом сумеречных настроений», «больным талантом», обвиняли в «душевной импотенции» (рецензия на «безнадежно плохую повесть» «Три года»)). Однако более всего досталось его пьесам.

Чехов называет комедиями «Чайку», «Вишневый сад» («Дядя Ваня» также первоначально задумывался как комедия). Жанровое определение, данное автором, экспонирует пьесу — это своего рода эмоциональный камертон (коль трагедия — нужны носовые платки, если комедия — надо смеяться!). На премьере «Чайки» зрители, настроенные на комедию, смеялись в самые неподходящие моменты, финал же вызвал растерянность и полное недоумение.

Чехов-драматург расширяет значение жанрового подзаголовка, создает «человеческую комедию» — трагическую летопись современного общества (перефразировка Бальзака), изображает мир в скрытых формах.

Драматурга критиковали в немотивированности поступков героев, слабой интриге, отсутствии цельности. То есть не оценили новаторства Чехова: перенос им акцента с событий внешней жизни героев на те процессы, которые происходят в их внутреннем мире, внимание к так называемому психологическому драматизму. Автор нарушает законы драматургии (в пьесах конфликт не внешний, а внутренний, они лишены событийности, главным становятся переживания героев).

Чехов, с его поэтикой подтекста и крайней нелюбовью к смысловым нажимам, — один из самых «спрятанных» классиков (Камянов), особенно трудно поддающийся любого рода интерпретациям. Потому, вероятнее всего, Станиславский увидел в «Чайке» и «Вишневом саде» драму (что и было указано на афишах и что вызвало негодование автора). «Скрытость» же и новизна чеховских пьес воспринимались в штыки.

После громкого провала «Чайки» в Александринке (17 октября 1896 г.) начался шквал злобно-ироничных и, конечно, несправедливых оценок комедии (ее называли «дикой»: «не чайка, а какая-то дичь», «соколом летать ты, чайка, не берись» и пр.).

Хорошо известна нелюбовь Толстого к драматургии Чехова («нагорожено чего-то, а для чего оно, неизвестно»⁵) и «дружеский» совет никогда не писать пьес. Чехов вспоминает об этом в шутливой манере: «....недавно у Толстого в Гаспре был... встаю, прощаюсь. <...> поцеловав, вдруг быстро суется к моему уху и этакой старческой скороговоркой: „А все-таки пьес ваших я терпеть не могу. Шекспир скверно писал, а вы еще хуже!“»⁶

Великого классика раздражало отсутствие «содержания», «трагизма положения» и дидактики, неприемлемым представлялся отказ Чехова от морального учительства. Но у Чехова была иная установка: «Художник должен быть не судьбою своих персонажей и того, о чем говорят они, а только бесстрастным свидетелем» (Суворину, 30 мая 1888 г.)⁷.

Пристрастие Чехова к изображению обыденной жизни и обыкновенных проблем («быт без бытия», по Мережковскому), отказ от философствования и глобальных тем казались узостью. «Ни веков, ни народов, — ставит Мережковский в вину Чехову, — как будто в вечности есть только конец XIX века и в мире есть только Россия»⁸.

Действительно, Чехов обращает внимание на такие «незначительные» для вечности и мира проблемы, как разрыв тончайших нитей общения между людьми, острое ощущение кризисности всех основ человеческого бытия (столь характерные для рубежа веков), воспроизводит эмоциональную, культурную, психологическую картину «бытия и быта». Он показывает процесс отчуждения, противостояния порой очень близких людей, для которых все более эфемерным становится понятие любви.

Драматурга волнуют и философские вопросы (жизни и смерти), и нравственно-эстетические (любви и брака, культуры и пошлости, нравственная деградация личности). Помним, что писатель высоко ценил в человеке душевную тонкость, доброжелательность по отношению к другим людям — все то, из чего складывается культура поведения, ему претят обывательщина и мещанство, бесцветность и духовное убожество жизни большинства людей («Чем культурнее, тем несчастнее», — считает он). Во всех своих произведениях писатель предстает как враг рутины. Духовное мещанство («патологическое явление вульгарности», по Чехову) вызывает выхолащиванием души, человеческой природы. Таким образом, он откликается на самые разные ситуации и злободневные проблемы.

Кроме того, можно сказать, Чехов создает «групповой портрет» эпохи, состоящий из изображений отдельных судеб и характеров, личностей и лиц — многоголикое отражение времени, России, ее народа.

Чеховские пьесы полифоничны, так как в них нет сквозного действия (ключевого события), сюжетные линии отдельных героев децентрализуются. Из множества разных жизней складывается одна судьба и одно настроение. Причем эту атмосферу, общий эмоциональный тон Чехов часто улавливает и передает с помощью «внешней» детали (ремарки), зачастую они связаны с проявлением эмоционально-психологических переживаний действующих лиц и никогда не бывают эмоционально нейтральными («система пауз» (Бердников) влияет на ход драматического действия).

«В жизни все просто», — обыкновенно говорил он, бракуя в литературе все нарочитое, надуманное, рассчитанное на то, чтобы удивить читателя. Мы не встретим в его произведениях «возвышенной красоты», «возвышающего обмана», «утешающей лжи». (К слову сказать, А. Кугель остроумно замечал, что Горький превратил ночлежку в «философский притон», где ее обитатели, «забравшись с ногами на костылевские нары», вещают оттуда всему миру правду.) Ничего подобного и в помине нет у Чехова: нет изображения «здравой и сильной бури». Может быть, поэтому «буревестник революции» возмущался в письме к Чехову: «Знаете, что вы делаете? Убиваете реализм. И убьете вы его скоро — насмерть, надолго!»⁹ Известный юрист А. Ф. Кони, напротив, увидел в пьесах Чехова «саму жизнь».

Итак, критики обидной, несправедливой было немало. Как относился к ней Чехов? С иронией, юмором, раздражением, обидой: «Какой я нытик? Какой я „хмурый человек“, какая я „холодная кровь“, как называют меня критики? Какой я „пессимист“? (Ведь из моих ве-щих самый любимый мой рассказ — „Студент“). И слово-то противное: „пессимист“. Нет, критики еще хуже, чем актеры — пошлые, насквозь прожженные самолюбием люди»¹⁰.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бунин И. А. Собр. соч.: В 6 т. М.: Худож. лит., 1988. Т. 6. С. 162.

² Там же.

³ Там же. С. 165.

⁴ Чехов А. П. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. М.: Наука, 1974–1983. Письма. Т. 6. С. 100.

⁵ Лев Толстой об искусстве. М., 1958. Т. 2. С. 134.

⁶ Цит. по: Бунин И. А. О Чехове. Мемуары. М., 1953. С. 13.

⁷ Чехов А. П. Указ. соч.

⁸ Мережковский Д. С. Чехов и Горький // Мережковский Д. С. Полн. собр. соч. М., 1914. Т. 14. С. 66.

⁹ Горький М. Собр. соч.: В 30 т. М., 1954. Т. 28. С. 113.

¹⁰ Бунин И. А. Собр. соч. Т. 6. С. 162; 211.

Loyevskaya M. M.

Lomonosov Moscow State University, Russia

CHEKHOV'S PLAYS IN EVALUATION OF HIS CONTEMPORARIES

The article discusses the critical views on Chekhov's plays, writer's own attitude to his plays, and their critical evaluations by contemporaries, with the help of Chekhov letters, the memoirs by Bunin and Merezhkovsky.

Keywords: Chekhov; drama; theatrical criticism; Bunin.

Малышева Наталия Геннадьевна

*Санкт-Петербургская государственная
консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова, Россия*

ng.malysheva@yandex.ru

ЕВАНГЕЛЬСКИЕ МОТИВЫ В ПЬЕСЕ А. ВАМПИЛОВА «СТАРШИЙ СЫН»

В статье рассматривается пьеса А. Вампилова как пример художественного бытования религиозных мотивов в дискурсе атеистического культурного пространства, отмечается ряд евангельских сюжетообразующих компонентов и особенностей пространственно-временного континуума пьесы.

Ключевые слова: евангельский, притча, сын, отец.

Пьеса А. Вампилова «Старший сын» представляет собой интерес как феномен имманентной религиозности русского художественного сознания, самореализующегося в категориях христианской этической и символической парадигмы, вне которой невозможным для него оказывается осмысление мира.

Видится целесообразным включение пьесы в школьную программу в контексте изучения темы конфликта поколений («отцов и детей») в ее развитии в литературе XIX–XX веков.

Само заглавие погружает нас в семантическое поле инварианта «семья» с множеством коннотативных выходов из него. Концепт «сын» задает бинарную оппозицию «отец». В христианском дискурсе нравственных, духовных, символических категорий данная оппозиция неизбежно наполняется сакральным значением: Бог-Отец, Бог-Сын, заставляя читателя взыскивать третий элемент структуры: Бог — Дух Святой, который в пьесе воплощается в атмосфере любви, отменяющей феномен чужого («все люди братья»). Именно этот символический план выводит пьесу из конкретно-временного, исторического, контекста во вневременной — универсальный.

Несмотря на то, что по жанру пьеса определена как комедия, она приобретает притчевый характер, по крайней мере в части смыслообразования. Хотя и структурно пьеса имеет специфические черты. С. Н. Маторин пишет о композиционной однотипности вампиловских драм: «Почти все имеют кольцевую композицию, первая и последняя сцены формально совпадают, место действия одно и то же. Но в финале обычно герой выходит на новый этап жизни»¹.

Здесь обнаруживается сложность пространственно-временной структуры драм Вампилова, практически мистериальная относительность обеих категорий, утрачивающих свои физические характеристики и обретающих признаки нравственной категориальности («для Господа один день как тысяча лет, и тысяча лет как один день», 2 Петр. 3: 8).

Энергия пространственно-временного континуума из внешнего (объективного, неподвижного) переходит во внутренний (субъективный) план, потенциально содержащий и в данной пьесе (в отличие от «Утиной охоты», например) реализующий высшую форму проявления движения — не просто изменение, но преображение. В пространственно-временном решении рассматриваемой пьесы Вампилов создает практически классическую модель с единством места, времени и действия. Событие, происходящее в пределах суток (с половины двенадцатого вечера до половины двенадцатого вечера следующего дня), благодаря этой классической условности оказывается вписаным в космический контекст: событие укладывается в оборот земли вокруг себя самой. Жизнь героев уже не будет прежней. Комедийная реалистическая эстетика расширяется до пределов мистерии.

На уровне сюжета в драме обнаруживаются два смыслообразующих евангельских притчевых мотива: «блудный сын» и «много званых, а мало избранных». Первый контаминационно связан с названием и утверждает целый комплекс смыслов, обращая читателя к прототексту. Знаковый характер названия выявляется в перспективе его вариантов: известно, что первоначально пьеса называлась «Предместье» и таким образом аккумулировала иную смысловую и символическую парадигму, связанную с темой жизненной периферии (она звучит в пьесе, например, в замечании Нины: «На работе у него вечно какие-нибудь сложности... К тому же он попивает»²). Но эта социальная «выкинутость», нереализованность героя (жена ушла, карьера не сложилась, дети разъезжаются) благодаря появляющемуся евангельскому подтексту сообщает герою уже не психологические портретные характеристики, а этические, поднимая всё происходящее над обыденным («Этот папаша — святой человек», — говорит Бусыгин; Нина, цитируя письма матери, называет отца «блаженным»). Центральным по значению моментом в евангельской притче (Лк. 15: 11–32) является радость отца при возвращении сына (в притче — младшего) домой после скитаний и блудной жизни в далекой стране. В пьесе параболически воспроизводится эта евангельская ситуация, вплоть до возмущения старшего сына радостью отца. Нина в ответ на реплику Сарафанова к Бусыгину: «Ты — настоящий Сарафанов! Мой сын! И притом любимый сын!»³ — произносит: «Интересно, ты еще считаешь нас своими детьми?» Следует, однако, отметить, что у Вампилова параболический аспект усложняется комическим элементом, который возвращает происходящее в контекст обыденного, но уже как бы преображеного.

Мотив «много званых, а мало избранных» (Мф. 22: 14), раскрывающий суть духовного закона, по которому человек сам себя исторгает из благодати, поддерживается в пьесе благодаря многократно воспроизведяющейся любовной коллизии: Бусыгин — Нина; Нина — Кудимов;

Васенька — Макарская; Сильва — Нина. В Евангелии Царствие Небесное в указанной притче уподобляется брачному пиру, на который приглашаются все, но войти могут немногие. Семья Сарафановых, открытая и готовая принять в себя всех, любовью вывести весь мир из эзистенциальной категории постороннего, утвердить духовный закон «все люди — братья» (Бусыгин еще в начале произносит: «Брат, страждущий, голодный, холодный, стоит у порога»⁴), открывается в пьесе, как Царствие Небесное, в которое удается войти только одному из трех.

Тема семьи в драме сопряжена с темой сиротства как специфическим духовным состоянием современного человека: Бусыгин рос без отца, Нина и Васенька лишены матери, отец Сильвы отрекается от него, Макарская живет одна. Только в открытом финале задается возможность преодоления этого современного духовного закона всеобщего сиротства как предельной формы разобщенности людей, которая может быть реализована, по Вампилову, исключительно в любви и будущей новой семье Нины и Бусыгина. Но в реальном сценическом пространстве она лишь потенциальна, Вампилов выводит ее разрешение за пределы сценического времени и пространства пьесы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Моторин С. Н. Композиционные особенности пьес А. Вампилова. URL: <http://psi-book.com/literatura/kompozitsionnye-osobennosti-pies-a-vampilova.html> (дата обращения: 15.05.2016).

² Вампилов А. В. Утиная охота. М.: Эксмо, 2015. С. 68.

³ Там же. С. 105.

⁴ Там же. С. 27.

Malysheva N. G.

The Rimsky-Korsakov St. Petersburg State Conservatory, Russia

EVANGELICAL MOTIVES IN A. VAMPILOV'S PLAY «THE ELDER SON»

The article discusses A. Vampilov's play as an example of artistic existence of religious motives in the discourse of the atheistic cultural space, and marks a number of Evangelical plot components and features of the space-time continuum of the play.

Keywords: Gospels; parable; son; father.

Медведев Александр Александрович

Тюменский государственный университет, Россия

amedv1@yandex.ru

«СЕРДЦЕ МИЛУЮЩЕЕ»:

ОБРАЗЫ ПРАВЕДНИКОВ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО И СВ. ФРАНЦИСКА АССИЗСКИЙ

Образы праведников в их любви к творению в творчестве Ф. М. Достоевского (кн. Мышкин, Макар Иванович, Маркел, Зосима) рассматриваются в перспективе раннехристианской традиции «милующего сердца» (преп. Исаак Сирин), представленной в образе св. Франциска Ассизского. В образах праведников Достоевского выявляется францисканский слой — образы, мотивы, экфрасис, сближающие христоликих героев со св. Франциском.

Ключевые слова: Достоевский; образ праведника; христианская традиция; св. Франциск Ассизский; христианские концепты; экфрасис.

Как верно заметил С. С. Аверинцев, из всех западных святых св. Франциск Ассизский (1181/1182–1226) имел для русской культуры особое значение, став «любимым святым интеллигентов», «одним из неофициальных небесных заступников русской литературы»¹. Русская культура в полной мере открывает св. Франциска на рубеже XIX–XX веков, но, как мы увидим далее, образ св. Франциска актуализируется уже Ф. М. Достоевским.

В западной традиции идеал *милующего сердца* наиболее полно воплотился в образе св. Франциска Ассизского, обращавшегося к животным как разумным существам, видевшего в них братьев и сестер, и животные отвечали ему любовью, становились ручными, послушными. Отношение Франциска к животным пронизывает именно *материнская жалость, сострадание* в духе Слова преп. Исаака Сирина (VII в.) о милующем сердце².

Наиболее важным контекстом для раскрытия милующих творение праведников Достоевского выступают два самых известных францисканских текста — проповедь св. Франциска птицам (из «Первого жития св. Франциска» Фомы Челанского (1229)) и «Песнь брата Солнца» (1222–1224). С «Песнью брата Солнца, иначе именуемой „Похвалой творениям“» Достоевский мог быть знаком в переводе А. Веселовского (1866)³, который видел в этом «известном гимне к солнцу» присущее христианству *сентиментальное* переживание природы (праведникам Достоевского от Мышкина до Зосимы присуща эта личная сентиментальность (умиление), одним из источников которой можно считать статью Веселовского).

Мотивы, сближающие образы Зосимы и Франциска, первой отметила в 1983 году В. Е. Ветловская⁴. Францисканские мотивы в образе Зосимы подтверждаются прямым соотнесением старца со св. Франциском

в finale главы «Великий инквизитор» (Книга пятая. *Pro и contra*), где Иван Карамазов называет Зосиму «Pater Seraphicus» («Серафический отец») — одним из имен св. Франциска, а Алеша видит в Зосиме — «серафическом отце» — спасителя от демонизма, развернутого Иваном в его поэме об инквизиторе⁵. Демонической философии Великого инквизитора Достоевский противопоставил христоликий образ Зосимы, его житие и поучения в «кульминационной» шестой книге («Русский инок»), которая первоначально была названа писателем «Pater Seraphicus», о чем он писал в письме к Н. А. Любимову от 8 июля 1879 года⁶.

Прежде всего Зосиму и Франциска сближает такая сущностная христианская черта, как «духовная радость», которую, как говорит Зосима, «лишь праведный обретает»⁷. *Laetitia spiritualis* (радость (веселость) духовная) — важнейшая добродетель францисканства. Франциск «во множестве превратностей сохранил радостный лик»⁸. Лицо Зосимы «ясное, почти радостное, а взгляд веселый, приветливый, зовущий»⁹. У обоих эта духовная радость изливается на творение. «Исполнившись великой радости», Франциск проповедует *птицам* (Ил. 1. Мастер св. Франциска. Сцена из Жития св. Франциска: Франциск проповедует птицам. 1260–1263 гг. Фреска. Нижняя церковь Сан-Франческо, Ассизи): «А птички, к которым он обращался, называя их братьями, дивным образом выражали свою радость»¹⁰. Брат Зосимы, Маркел, лицо которого «веселый, радостный»¹¹, прося у птичек прощения, обращается к ним, как и Франциск в своей проповеди, в уменьшительно-ласкальной форме (*ut. Sirocchie mie uscelli* — букв.: сестрички мои птицы; в переводе А. Печковского — «Сестрицы мои пташки»¹²): «прилетели ранние птички, гогочут, поют ему в окна. И стал он вдруг, глядя на них и любясь, просить и у них прощения: „Птички Божии, птички радостные, прости те и вы меня, потому что и пред вами я согрешил“»¹³.

В. Герье отмечал, что «душевное веселие» св. Франциска было выражением нового монашеского идеала: если средневековый аскетизм стремился к небесному царству, считая, что «земной мир полон зла и нечестия и потому достоин лишь презрения» (*лат. Contemptus mundi* — презрение к миру), то «в лице Франциска аскетизм приходит к сознанию, что и земной мир есть мир Божий и потому прекрасен. Франциск <...> любуется стихиями, цветами и всякою живою тварью»¹⁴.

Это радостное переживание природы как *мира Божия, Царствия Божия на земле* присуще праведникам Достоевского, в чистой, милующей душе которых отражается райская, первозданная красота творения и животных («Блаженны чистые сердцем, ибо они Бога узрят» (Мф. 5, 8)). Мир открывается им и созерцается по-райски преображенными, чудесно возвращенным к своей изначальной чистоте («жизнь есть рай»¹⁵). В романе «Идиот» (1869) это выражается «заповедью блаженства» кн. Мышкина: «как можно проходить мимо дерева и не быть счастливым,

что видишь его? <...> Посмотрите на ребенка, посмотрите на Божию зарю, посмотрите на травку, как она растет, посмотрите в глаза, которые на вас смотрят и вас любят...»¹⁶ Будущему старцу Зосиме, офицеру Зиновию, отказывающемуся на дуэли от ответного выстрела, открывается райская красота мира, которую он переживает с восторгом и умилением («дух даже у меня захватило, сладостно, юно так, а в сердце такое счастье»): «посмотрите кругом на дары Божии: небо ясное, воздух чистый, травка нежная, птички, природа прекрасная и безгрешная, а мы, только мы одни безбожные и глупые и не понимаем, что жизнь есть рай, ибо стоит только нам захотеть понять и тотчас же он настанет во всей красоте своей, обнимемся мы и заплачим...»¹⁷ В «Песне брата Солнца» св. Франциск славит Бога за сотворенные Им «дары Божии» — за «воздух» (*aere*), за «ясную погоду» (*sereno* — букв.: ясность), за травы (*herba*)¹⁸, которые у Достоевского соединились с образом птичек из проповеди Франциска птицам (*sirocchie mie uscelli*).

Повествуя о своем странствии по Руси, Зосима рассказывает об умиленном созерцании им и «благообразным юношам» первозданной, «благолепной» красы Божьего мира: благообразие человека соотносится с благолепием созерцаемого творения. Пейзаж одухотворяется, наполняясь христианскими концептами созерцания, умиления (передаваемого уменьшительно-ласкательные суффиксами), исихии (в образе тишины и молчания), «благолепия» (выражаемого анаграмматическим нагнетанием ключевых звуков *л*, *б*, *п*, особенно в фонических сочетаниях *пл/бл/лп*), Святого Духа (через образы тумана, свежести, легкости), молитвы: «И вижу я, смотрит он пред собой умиленно и ясно. Ночь светлая, тихая, теплая, июльская, река широкая, пар от нее поднимается, свежит нас, слегка всплеснет рыбка, птички замолкли, всё тихо благолепно, всё Богу молится»¹⁹. В этом образе молящегося творения Зосима близок «Песне брата Солнца», в которой все творения хвалят Бога: «*Laudato sie, mi' Signore, cum tucte le tue creature*²⁰ — ‘Восхвален буди, Бог и Господь мой, всеми тварями и паче всех господином моим солнцем, который лиет день и свет на нас’»²¹.

В рассказе странника Макара Ивановича («Подросток», 1875) о паломничестве в Богородский монастырь одухотворенность умиленно созерцаемого им пейзажа выражается концептами милости, созерцания, исихии (в образе тишины), Святого Духа (через образы легкого воздуха (дыхания), легкого сна), умаления и умиления (уменьшительно-ласкательные суффиксы), но главным в этом переживании мира как рая является ощущение мистической *тайны* (греч. *mystikos* — таинственный) — его апофатической непостижимости («неизреченная красота»): «...во всем *тайна Божия*. В каждом дереве, в каждой былинке эта самая *тайна* на заключена. Птичка ли малая поет, или звезды всем сонмом на небе блещут в ночи — всё одна эта *тайна*, одинаковая. <...> Восклонился я,

милый, главой, обвел кругом взор и вздохнул: красота везде неизреченная! Тихо всё, воздух легкий; травка растет — рости, травка Божия, птичка поет — пой, птичка Божия, ребеночек у женщины на руках пискнул — Господь с тобой, маленький человечек, рости на счастье, младенчик! <...> Склонился я опять, заснул таково легко. Хорошо на свете, милый!»²²

В этом созерцании Макара Ивановича также проступает францисканский слой — образы звезд («Похвалим Господа <...> и за звезды: он создал их в небе, светлые и прекрасные»²³; *ut. stelle, in celu l'ai formate clarite et pretiose et belle*²⁴ — букв.: звезды, в небесах Тобой сотворенные яркими, драгоценными и прекрасными), воздуха, птичек, травки.

Травка, как и образ птичек, являясь лейтмотивным в словах праведников Достоевского, также раскрывает свои францисканские смыслы. В индивидуализированном образе молящейся Богу травки из черновых материалов к роману «Подросток» присутствует персонифицированное восприятие природы св. Франциском: «Каждая травка молится»²⁵, «Каждая травка поет»²⁶; в одном из вариантов финала («Гимн всякой травке и солнцу»²⁷) — аллюзия на «Песнь брата Солнца», фрагмент которого в переводах Шевырева и Веселовского завершается образами «разных плодов и расписанных цветов и трав»²⁸, «цветов разных и трав», что «производит» «наша мать земля»²⁹ (*ut. produce diversi fructi con coloriti flori et herba*³⁰ — букв.: производит различные плоды и разноцветные цветы и травы).

В образе травки у Достоевского — экфрасис итальянской религиозной живописи эпохи Возрождения с характерной для нее тщательной разработкой трав и цветов: они изображаются не как условный фон религиозного сюжета (что характерно для иконописи), а индивидуально, в частности, на картинах, которые Достоевский не мог не видеть в галерее Уффици (Рафаэль Санти. Мадонна с щеглом. 1505–1506; Сандро Боттичелли. Весна. Ок. 1482. Галерея Уффици, Флоренция); тщательную разработку трав мы видим и на любимом пейзаже писателя в Дрезденской галерее (Клод Лоррен. Морской пейзаж с Ацисом и Галатеей. 1657. Галерея старых мастеров, Дрезден), названном им «Золотым веком», то есть выразившем представление Достоевского о рае. Образ травки можно возвести и к оде Ф. Шиллера «К Радости», которую в переводе Ф. И. Тютчева цитирует Дмитрий Карамазов (Радость «травку выманила к свету»³¹).

Таким образом, глубинный смысл ключевых для Достоевского образов праведников в их любви к творению раскрывается в контексте «большого времени» — христианской традиции *милующего сердца* (св. Исаак Сирин), представленной в образе св. Франциска Ассизского.

Эта глубинная перспектива раннехристианской традиции в его текстах присутствует прямо (цитатами и аллюзиями на библейские, святоотеческие, агиографические источники) и в свернутом виде — в клю-

чевых христианских концептах (милость, горящее сердце, созерцание, тайна, апофатика, исихия, благолепие, благообразие, радость, умиление, рай и др.). В русле этой традиции *милующего сердца* Достоевский раскрывает глубочайшую метафизику животных, первозданную, райскую гармонию человека и животных, утраченную после грехопадения.

Со св. Франциском праведников Достоевского (от Мышкина до Зосимы, которого Иван и Алеша называют одним из имен св. Франциска «Pater Seraphicus») сближают духовная радость (*Laetitia spiritualis*); созерцание, переживание мира по-райски преображенными («жизнь есть рай»); восторг перед апофатической непостижимостью премудрого Божьего творения; «дары Божии» — образы птичек, травки, ясной погоды, воздуха, звезд, молящегося Богу творения, в которых проступает францисканский слой (проповедь Франциска птицам и «Песнь брата Солнца»); персонифицированное, индивидуализированное видение природы (экфрасис травки).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Аверинцев С. С. «Цветики милые братца Франциска»: итальянский католицизм — русскими глазами // Православная Община. 1997. № 38. С. 104–105.

² Сирин Исаак, преп. Слова подвижнические. М.: Правило веры, 2002. С. 323–324.

³ Веселовский А. Данте и символическая поэзия католичества // Вестник Европы. 1866. Декабрь. Т. IV. С. 175.

⁴ Ветловская В. Е. Pater Seraphicus // Ветловская В. Е. Роман Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы». СПб.: Пушкинский Дом, 2007. С. 348–351.

⁵ Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Л.: Наука, 1972–1990. Т. 14. С. 298.

⁶ Там же. Т. 30/1. С. 75, 97.

⁷ Там же. Т. 14. С. 292.

⁸ Житие первое св. Франциска Ассизского, составленное Фомой Челанским / Пер. Л. Сумм // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. М.: Духовная Библиотека, 1996. С. 208.

⁹ Достоевский Ф. М. Указ. соч. Т. 14. С. 148.

¹⁰ Житие первое св. Франциска Ассизского, составленное Фомой Челанским... С. 248.

¹¹ Достоевский Ф. М. Указ. соч. Т. 14. С. 261.

¹² Цветочки святого Франциска / Пер. А. П. Печковского // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. М.: Духовная Библиотека, 1996. С. 800.

¹³ Достоевский Ф. М. Указ. соч. Т. 14. С. 263.

¹⁴ Герье В. Франциск. Апостол нищеты и любви. М.: Печатня С. П. Яковлева, 1908. С. 158.

¹⁵ Достоевский Ф. М. Указ. соч. Т. 14. С. 272.

¹⁶ Там же. Т. 8. С. 459.

¹⁷ Там же. Т. 14. С. 272.

¹⁸ Веселовский А. Указ. соч. С. 175; Canticello delle Creature [Электронный ресурс] // Storia della letteratura italiana / diretta da Emilio Cecchi e Natalino Sapegno. Milano: Garzanti, 1965; rist. 1984. V. 1. Р. 535–536. URL: http://it.wikipedia.org/wiki/Canticello_delle_creature (дата обращения: 30.05.2016).

¹⁹ Достоевский Ф. М. Указ. соч. Т. 14. С. 267.

²⁰ Canticello delle Creature. Op. cit.

²¹ Шевырев С. О первых поэтах Италии, предшествовавших Данту // Журнал Министерства народного просвещения. СПб., 1837. № 3. С. 515.

²² Достоевский Ф. М. Указ. соч. Т. 13. С. 287; 290.

²³ Веселовский А. Указ. соч. С. 175.

²⁴ Cantico delle Creature. Op. cit.

²⁵ Достоевский Ф. М. Указ. соч. Т. 16. С. 75.

²⁶ Там же. С. 342.

²⁷ Там же. С. 48.

²⁸ Шевырев С. Указ. соч. С. 515.

²⁹ Веселовский А. Указ. соч. С. 175.

³⁰ Cantico delle Creature. Op. cit.

³¹ Достоевский Ф. М. Указ. соч. Т. 14. С. 99.

Medvedev A. A.

Tyumen State University, Russia

“THE MERCIFUL HEART”: THE IMAGES OF RIGHTEOUS PEOPLE IN F. M. DOSTOEVSKY’S CREATIVE WORK AND ST. FRANCIS OF ASSISI

The article discusses images of righteous people in their love for creation in the works of F. Dostoevsky’s (Prince Myshkin, Makar Dolgoruky, Markel, Zosima), in the perspective of early Christian tradition of ‘the merciful heart’ (St. Isaac Sirin), represented by St. Francis of Assisi. In Dostoyevsky’s images of righteous people there are some images, motifs and ekphrasis making the Christ-like characters akin to St. Francis.

Keywords: Dostoevsky; image of a saint; Christian tradition; St. Francis of Assisi; Christian concepts; ekphrasis.

Миронычева Валентина Федоровна

*Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет
им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал, Россия*
mironycheva52@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается проблема организации проектной деятельности на уроке литературы в условиях реализации ФГОС. В центре внимания проект как форма организации самостоятельной исследовательской деятельности при условии обязательного включения разнообразных видов мышления (продуктивного, критического, интегративного). Предложена модель составления электронного альбома в 5-м классе «Художники — иллюстраторы сказок».

Ключевые слова: урок литературы, Федеральный государственный образовательный стандарт, проектная деятельность, универсальные учебные действия.

Учитель-словесник, реализующий Федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС) по литературе, в качестве приоритета обозначает работу с художественным текстом, освоение которого может быть осуществлено в основной школе с помощью организации на уроке разнообразных видов деятельности обучающихся. Содержание литературного материала, предложенного в «Примерных программах по учебным предметам. Литература. 5–9 классы»¹, пригодно для различных вариантов интерпретации, способствует моделированию речевого высказывания на основе личностного видения, понимания текста, дает возможность сформулировать собственную позицию. Анализ видов деятельности позволил прийти к выводу, что создание любого творческого продукта — процесс интегративный, требует синтеза всех видов деятельности школьников на разных ее этапах: рецептивная (чтение и полноценное восприятие художественного текста; заучивание наизусть); рецептивная (осмысление сюжета произведения, изображенных в нем событий, характеров, реалий); продуктивная творческая (сочинение разных жанров; выразительное чтение художественных текстов; устное словесное рисование; инсценирование произведения; составление киносценария, буктрейлер, инфограмма, карта памяти); поисковая (самостоятельный поиск ответа на проблемные вопросы; комментирование художественного произведения; установление ассоциативных связей с произведениями других видов искусства); исследовательская (анализ текста; сопоставление произведений художественной литературы и выявление в них общих и своеобразных черт).

Проект на уроке литературы выступает как форма организации самостоятельной исследовательской деятельности (замысел, создание

эскиза, планирование, программирование, выполнение, мониторинг, коррекция, создание авторского продукта, презентация проекта) при условии обязательного включения разнообразных видов мышления (продуктивного, критического, интегративного).

По мнению К. Н. Поливановой «в основной школе проектная деятельность оформляется в самостоятельную, начинает выступать как альтернатива традиционным урокам»². Творческие проекты становятся средством организации ведущей деятельности и включены в учебную работу на уроке литературы в качестве обязательных. В примерном тематическом планировании³ учителям предложено организовать деятельность школьников по выполнению следующих видов проектов с постепенным усложнением работы от 5 до 9-го класса: составление под руководством учителя электронного альбома; составление под руководством учителя сценария литературной композиции; составление под руководством учителя инсценировки фрагментов повести и ее постановка на школьной сцене; литературный праздник; составление под руководством учителя электронной презентации; постановка под руководством учителя спектакля и т. д.

На наш взгляд, активное использование учителями-словесниками возможностей данного вида работы связано с применением школьниками полученных знаний и сформированных умений в практической деятельности и повседневной жизни.

Считаем целесообразным при разработке проектов, в основе которых лежит литературный материал, обратить особое внимание на следующие критерии: тексты отбираются с учетом их художественной и воспитательной ценности, удобны для проведения исследовательской работы (сопоставление аудио-, видеотекстов и др.), требуют организации творческого литературного эксперимента, позволяют организовать диалог разных видов искусств. Следует отметить, что реализация Федерального государственного образовательного стандарта предполагает в качестве одного из способов работы с информацией смысловое чтение, которое, на наш взгляд, служит эффективным средством развития читателя-школьника. Чтение в составе универсальных учебных действий (далее УУД) занимает одно из важных мест.

Развитие читателя-школьника на основе проектной деятельности предполагает разработку методики, способствующей не только эффективному освоению текста художественного произведения, но и закреплению навыков проектной работы, полученных в начальной школе. Заметим, что защита интересующего нас проекта запланирована в конце изучения темы «Устное народное творчество» в 5-м классе, на изучение которой отведено 10 часов. Так, моделируя работу по составлению под руководством учителя электронного альбома в 5-м классе «Художники — иллюстраторы сказок», учитель предварительно продумывает систему заданий, выполнение

которых в системе уроков поможет постепенной подготовке структурных элементов электронного альбома. Необходимо уточнить, что таким образом в работу будет включен каждый ученик на разнообразных этапах изучения темы и с представлением результатов разных видов деятельности, что, в свою очередь, позволит проконтролировать процесс формирования УУД. Важно учитывать форму организации подготовки проекта (коллективная, групповая или индивидуальная); время и место защиты (в рамках урочной деятельности или во внеклассной работе); продумать структуру и содержание альбома (виды сказок, хронология создания иллюстраций, включение аудио- и видеоматериалов, фрагментов текста); определить ведущие виды деятельности учащихся (выразительное чтение, чтение по ролям, выражение личного отношения к прочитанному, пересказ, ответы на вопросы, участие в диалоге, сопоставление вариантов сказок, аудио-, видеоинтерпретаций, выявление художественных образов, характерных художественных приемов и их роли в тексте, характеристика сказочных героев и средств создания образов, нравственная оценка героев, словесное художественное иллюстрирование, моделирование речевого высказывания в жанре сказки). Целесообразно предварительно предложить, учитывая психолого-педагогические особенности школьников, индивидуальные задания, которые можно будет в условиях работы в группах объединить в тематические блоки как составляющие электронного альбома. Следует заметить, что это первая проектная работа в 5-м классе, поэтому она осуществляется непосредственно под руководством учителя и требует разработки алгоритма действий не только для школьника, но и для родителей. Например, при подготовке этого проекта в период изучения обозначенной темы можно предложить на выбор учащихся в качестве одного из вариантов следующие задания.

1. Из прочитанных вами русских народных сказок выберите любимую, подготовьте выразительное чтение произведения, прочитайте с родителями сказку по ролям, попробуйте создать на ее основе семейный спектакль, запишите его на электронный носитель.

2. Найдите аудиозапись чтения любимой сказки художником слова, прослушайте ее, подумайте, какие приемы использует актер для передачи смысла текста? Почему сказка приобретает иную эмоциональную окраску, когда ее исполняет художник слова? Попробуйте сравнить разные варианты прочтения сказки.

3. Найдите иллюстрации к вашей любимой сказке, сканируйте их, подберите несколько наиболее понравившихся вам иллюстраций, озаглавьте их. Подготовьте краткий рассказ о художнике, который можно включить в слайд презентации, подберите портреты художника-иллюстратора. Самостоятельно проиллюстрируйте сказку, подберите к рисунку фрагменты текста сказки.

4. Найдите мультипликационный(ые) фильм(ы) по вашей любимой сказке. Сравните режиссерскую трактовку. Выберите самые интересные, на ваш взгляд, фрагменты, подготовьте их «нарезку» для дальнейшего использования в презентации. Подготовьте краткий рассказ о понравившемся мультфильме (название, режиссер, год создания).

5. Подготовьте мультимедийную презентацию «Художник (указать автора) — иллюстратор сказки (указать название русской народной сказки)» для электронного альбома. Включите в нее видеофрагменты вашего выразительного чтения сказки или сцены из семейного спектакля, чтение художника слова, иллюстрации художника, ваши рисунки, фрагменты мультфильмов.

Выполнение заданий позволит учителю на этапе защиты проектов в режиме реального времени пополнять электронный альбом индивидуальными ученическими мини-проектами, структурируя тематические блоки по видам сказок.

Целесообразно при составлении электронного альбома обратить внимание школьников на работы современных художников-иллюстраторов. Так, например, знакомство с произведениями Ольги Ионайтис⁴ позволит окунуться в атмосферу творчества, понять, как создаются иллюстрации к художественным текстам, вступить в диалог с художником. Воспитательной ценностью работы с ее произведениями является выход учащихся на совершенно иной мировоззренческий уровень. Художник готовит читателей к эмоциональному восприятию текста, помогает ярко увидеть детали, что существенно способствует формированию коммуникативных универсальных учебных действий. Бережное отношение к каждому читателю позволяет организовать процесс духовно-нравственного воспитания читателя-школьника естественно, органично, доброжелательно. Художник и ученик одинаково воспринимают текст художественного произведения, что позволяет пятикласснику включиться в диалог единомышленников. У школьников появляется желание на основе увиденных иллюстраций обсудить процесс создания своих картинок, раскрыть одноклассникам смысл изображенного на рисунке. Целесообразно при подготовке мини-проекта по творчеству О. Ионайтис предложить ученикам познакомиться с биографией художника, ее творческими работами, прочитать следующие книги: 1) Русские сказки для самых маленьких. М.: Оникс, 2007; 2) Любимые сказки для самых маленьких. М.: Оникс, 2009; 3) Русские народные сказки. М.: АСТ, 2011. Далее необходимо выбрать русские народные сказки, проиллюстрированные Ольгой Ионайтис, ответить на вопросы:

- Что особенно понравилось при знакомстве с иллюстрациями?
- Как удалось художнику передать смысл сказки?
- Какие цвета доминируют при создании сказочных образов, сюжетов?

Предлагаем пятиклассникам сканировать иллюстрации для дальнейшего использования в собственной презентации.

На следующем этапе акцентируем внимание на нравственной доминанте творчества Ионайтис. Предлагаем ученикам прокомментировать высказывания художника и подобрать иллюстрации, подтверждающие следующие мысли:

- «Большинство книжных художников наделены такой способностью: когда ты читаешь текст, как будто кино смотришь. Ты не понимаешь, что это буквы, а видишь фильм, цветной, яркий».
- «Авторский текст, к которому я делаю рисунки, для меня всегда приоритетен».
- «В детской книге, мне кажется, не должно быть зла».

Итог этой работы может быть представлен на отдельных страницах электронного альбома в разделе «Современные иллюстраторы русской народной сказки».

Таким образом, результатом проектной деятельности школьников на уроке литературы является существенное расширение возможностей развития читателя-школьника через освоение разнообразных текстов (художественное произведение, литературная критика, комментарий, рецензия, публицистические зарисовки, словарные статьи и др.) и создание собственного интегративного продукта (медиатекста), способствующего сопереживанию, саморазвитию, самопознанию, порождению в процессе чтения личностных смыслов. Работа в конечном итоге направлена на достижение цели образования в основной школе, которая предполагает как одно из направлений — «формирование у школьников умений организации и программирования эффективной индивидуальной и коллективной деятельности, как учебной, так и социально-творческой»⁵.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы: проект. М.: Просвещение, 2010. (Стандарты второго поколения.)

² Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 192 с. (Работаем по новым стандартам.)

³ Коровина В. Я., Журавлев В. П., Коровин В. И. и др. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В. Я. Коровиной. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2011.

⁴ Головко О. Ольга Ионайтис: Детские художники долго не взрослеют // Фома. 2013. № 3 (119). С. 68–74.

⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011.

Mironycheva V. F.

Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University, Arzamas branch, Russia

PROJECT ACTIVITIES IN LITERATURE CLASS AS MEANS OF STUDENT'S READING SKILLS DEVELOPMENT

The article deals with the problem of organizing the project activities in the lesson of literature in terms of Federal State Education Standards implementation. The focus of the project is a form of organization of independent research activity with mandatory inclusion of various types of thinking (productive, critical, integrative). The author offers a model of the electronic album for 5th class «Artists — illustrators of fairy tales.»

Keywords: literature lesson; Federal State Educational Standards; the project activity; universal educational actions.

**Моисеева Виктория Георгиевна,
Певак Елена Александровна**

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*
moisvik44@gmail.com, epevak@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ ФОРМ ЗАДАНИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Авторы рассматривают дополнительные возможности использования тестовых заданий в процессе изучения русской литературы в школе. Особое внимание уделено расширенному комментарию, содержащему информацию историко-культурного характера. Дополненные комментарием тесты позволяют активизировать обучающую функцию.

Ключевые слова: тест, изучение русской литературы в школе, историко-культурный комментарий.

В утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 9 апреля 2016 года № 637-р Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации обозначены проблемы мотивационного, содержательного и методического характера, успешное решение которых сможет вывести на новый уровень преподавание русского языка и литературы в системе общего образования, а заодно решить и кадровые проблемы. Мы сосредоточились на тех сложностях, которые, как нам представляется, могут быть преодолены с помощью предлагаемой нами системы тестовых заданий.

В новой Концепции, в частности, говорится о необходимости совершенствования методики и приемов «формирования интереса современного обучающегося к чтению», в том числе с учетом развития современных информационно-коммуникационных технологий. Уточнение о желательности использования в качестве инструмента решения этой задачи современных информационно-коммуникационных технологий говорит о важности создания и развития интернет-интегрированных систем проверки знаний и обучения. Появляются дополнительные возможности для включения в тестовую систему своеобразного справочного аппарата — развернутых комментариев, содержащих историко-культурную информацию о произведении, сведения о конкретном авторе и о литературном процессе в целом, толкование ключевых литературо-ведческих понятий, то есть того, что позволит учащемуся лучше понять анализируемый художественный текст.

Любой преподаватель-словесник знает, что объем часов, отведенных в школьной учебной программе на изучение литературы, не позволяет в должной мере уделить внимание и текстовому анализу художественного произведения, и ознакомлению с историко-литературным и культурным контекстом творчества писателя. И здесь на помощь могут прийти

тестовые формы заданий, не только минимизирующие затраты времени на проверку знаний учащихся, но представляющие материал, служащий для восполнения тех пробелов, которые являются причиной невозможности полноценного понимания содержания и языка художественного текста: речь идет и о знании исторической ситуации, общественно-политических, общекультурных процессов, свойственных той эпохе, когда создавалось художественное произведение, и об основах литературоведчески грамотного подхода к осмыслению художественного текста.

К тестам в последнее время сложилось отношение настороженное. Во многом это объясняется тем, что тестовые формы контроля, можно сказать, насильственно навязывались в области гуманитарных наук, а это привело к «методическим» перекосам: полноценное изучение предмета вытеснялось освоением определенного набора знаний «тестового формата».

Тест может выполнять те же функции, что и другие педагогические инструменты, используемые в процессе обучения: диагностическую, контролирующую, обучающую, воспитывающую, мотивирующую, развивающую, оценивающую и прогностическую. Нам представляется, что остаются недооцененными обучающие возможности тестов. Однако использование тестов в качестве именно обучающего средства возможно, если работа с тестом включает несколько этапов: прохождение теста, оценивание, комментирование.

При создании тестового контента интернет-интегрированной системы тестирования «Знаю ли я русскую литературу?» мы ставили перед собой цель реализовать концепцию поэтапной работы с тестом, особое внимание уделив комментированию. Предварительно проведенный мониторинг представленных сегодня в Интернете тестовых заданий по русской литературе позволил выработать системный подход, позволяющий избежать тех недостатков, которые присущи большинству рассмотренных в ходе мониторинга баз данных, где, как правило, функции тестовых заданий ограничиваются контролем знания текстов художественных произведений. Мы на первый план выдвинули обучающую функцию тестов. Исходя из этого были определены:

- а) формы предлагаемых вопросов: вопросы, не содержащие дополнительную информацию; вопросы-комментарии обучающего характера; вопросы, направленные на выработку навыков внимательного прочтения художественных текстов (с включением в формулировку отрывков из художественных произведений);
- б) типы и формы подачи ответов: выбор одного правильного ответа, выбор нескольких ответов; ответы-комментарии обучающего характера; развернутые ответы; ответы по принципу соотнесения, позволяющие в одно задание включить больший объем фактической информации, проверить контекстно знание теоретических понятий, элементов художественной структуры и т. п.;
- в) типы и функции комментариев к вопросам;
- г) принципы презентации для участников тестирования тестовых заданий и учебно-информационных материалов.

Остановимся на нескольких примерах тестовых заданий, чтобы показать результаты проведенной работы. Начнем с задания на выбор ответа:

Задание. Как называется поэтический троп, используемый Пушкиным при описании древа яда в стихотворении «Анчар»?

...лишь вихорь черный
На древо смерти набежит
И мчится прочь, уже тлетворный.

Варианты ответов: оксюморон, эпитет, постоянный эпитет.

Комментарий (взят из книги Ю. М. Лотмана «О поэтах и поэзии»): «Выражение „мертвая зелень“ содержит оксюморон, то есть эпитет, который противоречит сущности определяемого слова (сладкая горечь, звонкая тишина). Слово „зелень“ содержит в себе понятие свежести, прохлады, вечной жизни. Сочетание „зелень мертвая“ воспринимается читателем как чудовищное нарушение норм природы. В таком ключе должно восприниматься и все стихотворение».

Данное задание на выбор ответа — достаточно легкое и традиционное — используется для повторения теоретических понятий и для того, чтобы сосредоточить внимание тестируемого на определенном микроэлементе поэтического текста (эпитет «тлетворный»). Особое значение здесь приобретает комментарий, служащий для пояснения значения и «звучания» этого эпитета в стихотворении. Комментарий расширяет сферу работы с текстом, дает возможность перейти к разговору об особенностях поэтического слова, о роли тех или иных средств художественной изобразительности и выразительности. Важным представляется также в этом и других комментариях использование литературоведческого материала, знакомящего учащихся с работами известных ученых и критиков, что позволяет на небольшом объеме материала, не злоупотребляя научной лексикой, вырабатывать навыки чтения научных текстов и, опираясь на эти примеры, навыки самостоятельного анализа структуры художественного произведения.

Другая форма структурирования тестового материала — задания на соотнесение.

Задание. В поэтическом творчестве А. С. Пушкина на протяжении многих лет одной из центральных оставалась тема свободы, претерпевшая с течением времени существенные изменения. Определите, в каком из стихотворений, названных в задании, поэт провозглашает:

(1) идеалы эпохи Просвещения как основу теории «естественного права»: свобода, руководимая разумом, — неотъемлемое право личности, необходимое условие всеобщего благоденствия;

(2) романтически окрашенный идеал абсолютной свободы, не скованной общественными традициями и нормами морали;

(3) идею недостижимости романтического идеала свободы, на пути к которому непреодолимым препятствием становятся выработанные человечеством за свою многовековую историю законы и обретенные самой личностью в процессе духовного развития нравственные устои, не позволяющие пренебречь интересами ближнего;

(4) свободу художника, который руководствуется в своем творчестве вечными истинами и пренебрегает сиюминутными интересами толпы, стремящейся превратить поэта-пророка в послушного исполнителя ее воли.

Стихотворения: «Поэту» (1830); «К морю» (1824); «Вольность» (1817); «Кто, волны, вас остановил...» (1823).

Данное задание на соотнесение служит для повторения основных этапов творческого пути писателя. Предлагаемая формулировка задания показывает важность знания хронологии написания произведений, так как это знание является основой для понимания эволюции той или иной темы в творчестве писателя. Правильно выполненное задание может быть использовано как образец плана вообще или как план для написания сочинения «Тема свободы в лирике А. С. Пушкина».

Мы обращались и к таким традиционным формам тестовых заданий, как «вставить пропущенное слово/словосочетание». Однако акцент в этих заданиях с механической проверки знания текста переносится на работу с ним после прохождения тестирования. Подобного рода задания являются базой для осмысленного запоминания текстов, в особенности поэтических. Приведем пример задания такого типа:

Задание. О каких поэтах идет речь в пушкинских строках в романе «Евгений Онегин»?

Далее в задании предлагаются размеченные фрагменты из текста романа А. С. Пушкина, где пропущены имена Гомера, Назона, Петрарки, Байрона, Шиллера и Гёте.

Комментарий к заданию показывает, как созданные Пушкиным образы поэтов приоткрывают ту или иную грань его собственной творческой индивидуальности, и, «выстроенные» в хронологической последовательности, они помогают понять, как развивалось мировоззрение писателя, как менялись его эстетические взгляды. К сожалению, из-за ограниченности объема статьи мы не имеем возможности привести текст комментария полностью, однако в данном случае для нас важно обозначить его функции: он не просто знакомит учащихся с важными для пушкинского романа вопросами о роли литературного контекста, романтизма как формы мировосприятия и авторского отношения к нему — он также может служить материалом для нового задания (написание сочинения, например: «Роль романтических мотивов в романе», «Образ автора в романе...» и др.; написание конспекта/пересказа комментария и др.).

В целом же включенные в контент комментарии позволяют, как нам кажется, сформировать у учащихся представление о том скрытом от них «подтексте», который окажется доступным их пониманию лишь в том случае, если они будут иметь достаточно ясное представление об условиях создания литературного произведения, о целях, которыеставил перед собой автор, так или иначе реагируя на происходящие в окружающей его действительности процессы. Трудно работать с чеховским «Вишневым садом» или с пьесой «На дне» вне контекста истории создания и бытования Московского художественного театра. Сложно анализировать русские романы второй половины XIX века, если не принимать в рас-

чет общественно-политическую ситуацию в стране. Практически невозмож но анализировать тексты отечественных модернистов, а тем более авангардистов, не подключив к анализу хотя бы на элементарном уровне ту ренессансную атмосферу, которой характеризовалась литературная (вообще художественная, духовная) жизнь России на рубеже XIX–XX веков. При этом важно, чтобы все эти исторические, культурные реалии, а также основы теории литературы были представлены как необходимая составляющая текстового анализа, чтобы самим учащимся была очевидна важность этих знаний для понимания того, как и о чем говорит с ними литература.

Мы привели в статье лишь некоторые примеры анализа тестовых заданий и форм работы с комментариями. Предложенные разборы помогут, надеемся, составить общее представление о расширенных возможностях работы с системой тестирования в курсе изучения русской литературы в средней школе. Рассмотренные нами методики не исчерпывают всех возможностей тестовых заданий. Для учителей открывается широкое поле деятельности: самостоятельный выбор принципов работы исходя из представленного алгоритма, отбор заданий по содержанию и в соответствии с теми задачами, которые они предполагают решать при изучении конкретных произведений.

По нашему мнению, предложенная система структурирования тестовых заданий и сам материал дистанционного контента интернет-интегрированной системы тестирования «Знаю ли я русскую литературу?» демонстрирует возможности педагогического теста обучающей направленности, востребованного сегодня в курсе преподавания русской литературы в средней школе, при подготовке к итоговому сочинению, сдаче единого государственного экзамена по литературе и русскому языку (для выработки навыков осмысленной аргументации с опорой на художественные произведения при написании эссе) как инструментарий, позволяющий приблизиться к реализации целей, определенных Концепцией преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации.

Moiseeva V. G., Pevak E. A.

Lomonosov Moscow State University, Russia

USAGE OF TEST FORMS IN A HIGH SCHOOL LITERATURE COURSE

The authors discuss the various possibilities of using tests for Russian literature studies at high school, with a special attention paid to historical and cultural comments. The tests with comments give a possibility to intensify their learning functions.

Keywords: test; study of Russian literature at school; historical and cultural comments.

Нагуманова Эльвира Фирдавильевна
Казанский федеральный университет, Россия
ehlviran@yandex.ru

ЛИРИКА М. Ю. ЛЕРМОНТОВА В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА ЛИТЕРАТУР

В статье рассматривается проблема восприятия лирики Лермонтова в школах с родным (нерусским) языком обучения на примере стихотворений «Опасение» и «Парус». Подчеркивается значимость обращения к переводам стихотворений Лермонтова на татарский язык для более полного представления о существовании творчества русского поэта в инонациональной аудитории. Выявляются возможные подходы к анализу стихотворений русского поэта в полистнической среде. Доказывается, что обращение к переводам стихотворений Лермонтова на татарский язык способствует возникновению в восприятии учащихся новых смыслов в прочтении произведений Лермонтова.

Ключевые слова: Лермонтов, перевод, диалог, инонациональная аудитория.

Изучение творчества отдельных поэтов в школах с родным (нерусским) языком обучения предполагает установление ассоциативных связей между русской и родной для обучающихся литературой, выявление сходных черт и различий между лирикой поэтов, так как чужая культура при сопоставлении раскрывается полнее и глубже в глазах другой культуры. Выявление сходных черт и различий при анализе лирических произведений и их переводов способствует пониманию национального своеобразия другой литературы, расширению духовно-нравственного и эстетического опыта учеников.

Рассматривая творчество Лермонтова в татарской школе, учитель в первую очередь раскрывает духовную близость Лермонтова и татарских поэтов начала XX века: Г. Тукая, С. Рамиева, Ш. Бабича и др. Татарские поэты переводили стихотворения Лермонтова, а также ряд произведений публиковали с пометой «по Лермонтову» или «подражание Лермонтову».

Материал, отражающий «диалог» между Лермонтовым и Тукаем, настолько богат, что его трудно представить в рамках традиционного урока. Поэтому учитель может подготовить урок внеклассного чтения на тему: «Переводы стихотворений Лермонтова на татарский язык».

К примеру, при рассмотрении творчества Лермонтова значительное место уделяют мотиву одиночества в лирике поэта. Изучая стихотворение «Опасение» Лермонтова уместно обратиться к стихотворению «Наставление» Тукая, написанному по мотивам лирики русского поэта. Как и в произведении Лермонтова, уже в первой строфе раскрывается глубокое одиночество лирического героя, трагический разлад его с самим собой.

Интересным, на наш взгляд, является для учеников разбор отдельных лексических средств, используемых Тукаем при переводе. В «Лермонтовской энциклопедии» обращается внимание на стилистические особенности

этого стихотворения: в нем «традиционные элегические темы и фразеология сочетаются с намеренно «сниженными» описаниями состарившихся влюбленных и с разговорной прозаизированной лексикой»¹.

И беден, жалок будешь ты,
Глядящий с кресел иль подушки
На безобразные черты
Твоей докучливой старушки.

В переводе Тукая редуцируются «сниженные» описания состарившихся влюбленных:

Бераздан син түшәккә дә еғылдын;
Жыерчыклы йөзенә карчығының
Каарасың тилмереп, мәэюс булып син;
Еларсың мәлдереп, мәхзүн булып син.

«Безобразные черты» переводятся как «жыерчыклы йөз» (букв.: морщинистое лицо), а прозаизм («докучливая старушка») опускается. Более того, передавая эмоциональное состояние лирического героя, Тукай вводит мотив плача и использует лексемы, характерные для высоко-го стиля («Каарасың тилмереп, мәэюс булып син; / Еларсың мәлдереп, мәхзүн булып син»).

Тукай придает переживаниям лирического героя трагический оттенок, о чем свидетельствует и появляющийся в стихотворении татарского поэта образ Азраила (в мифологии Ислама — ангела смерти):

Күңеллерәк әҗәлгә баш ияргә
Вә Газраилгә: «Мин ялгыз!» — дияргә.

Наиболее очевидно семантико-стилистическая трансформация обнаруживается в переводе названия стихотворения: «Опасение» Тукай переводит как «Вәгазь» («Наставление»). Выбранное Лермонтовым заглавие соответствует основному мотиву стихотворения: «предостережению о непрочности, неизбежной „конечности“ любовного чувства»². Вместе с тем стихотворение Лермонтова лишено дидактической интенции, которая появляется в первой части стихотворения Тукая:

Сина сүз шул ки: син сеймә, яратма;
Күзенде тый, — матур кызга каратма.
Кача күр, яхшы саклан, дуст, гыйшыктан;
Күңелне биклә, юл бирмә ишектә.

Ср. оригинал:

Страхись любви: она пройдет,
Она мечтой твой ум встревожит,
Тоска по ней тебя убьет,
Ничто воскреснуть не поможет.

Лермонтовское предостережение «страхись!» разворачивает-ся у Тукая в целый ряд императивов: «сёймэ!», «яратма!», «күзенне тый!», «кунелне биклә!» Это, очевидно, связано со свойственным татарской литературе дидактизмом, который был характерен и для поэзии Тукая. В вольном переводе нивелируется стилистическая амбивалентность стихотворения Лермонтова: компоненты произведения, относящиеся к «низкому» стилю, оказываются непереводимыми единицами, а возникающие вследствие этого «пустые места» автор заполняет семантико-стилистическими единицами, релевантными особенностям татарской литературы.

Также в стихотворении Тукая проявились, как отмечает А. З. Хабибуллина, «такие черты национального характера, как внутренняя эмоциональность и тяготение к созерцательности... Речь идет о том, что в эстетическом сознании Тукая „вселенский“ образ трагического трансформировался в особый, глубоко чувственный образ душевной печали лирического героя»³.

При изучении стихотворения М. Ю. Лермонтова «Парус» также можно обратиться к переводам этого произведения на татарский язык. Стихотворение «Парус» («Жилкән») переводилось на татарский язык шесть раз. Первый перевод был на старотатарском языке (1908), затем в 1934 году был выполнен перевод на яналифе (А. Ерикей); в 1941 году он же переводит на современном татарском языке, в 1938 году Ш. Маннур дважды переводит «Парус», в 1974 году это стихотворение появилось в переводе З. Нури.

Многократное обращение переводчиков к стихотворению «Парус» М. Ю. Лермонтова можно объяснить тем, что образ паруса был узнаваем татарским читателем, этот образ мы находим в лирике многих татарских поэтов начала XX века: Дардменда, С. Рамиева и др. Стихотворение «Кораб» Дардменда является вольным переложением лермонтовского произведения.

По разновременным переводам стихотворения можно судить и о том, как менялся национальный татарский язык. Так, А. Ерикей, в 1934 году создал перевод на яналифе, а в 1941 году — на современном татарском языке, уже для поколения читателей, не владеющих яналифом. Разновременные переводы А. Ерикея достаточно близки друг другу. Однако в 1934 году переводчик при характеристике паруса не переводит эпитет «мятежный», в переводе 1941 года появляется эпитет «тынгысыз» (букв: беспокойный, неугомонный).

А он, **мятежный**, просит бури,
Как будто в бурях есть покой!

Ә ul anda davыl teli ul,
Davыllarda гүjə тынъыq bar!
(Перевод 1934 года)

Ул тынгысыз, давыл тели ул,
Гүя тынычлык бар давылда!
(Перевод 1941 года)

Во второй строфе А. Ерикей вместо слова «счастье» (бәхет) в первом случае выбирает слово «рәхәт» (наслаждение, блаженство; отрада, услада):

Увы! он счастия не ищет
И не от счастия бежит!

Рәхәт эзләп йорми ул анда,
Бәхеттән качып та йорми ул.

В 1938 году к переводу стихотворения «Парус» обращается Ш. Маннур. Первый его перевод также на янилифе, а второй — на современном татарском языке. Наиболее верным оригиналу является второй вариант. В нем Ш. Маннур смог точно передать на родном языке внутреннюю динамику стихотворения и сохранить его ритмико-интонационные особенности. Однако есть и расхождения, к примеру, в переводе парус называется бунтарем: Маннур заменяет известный эпитет «мятежный» на слово «бунтарь».

Ә ул, бунтарь, давыл сорый,
Тынгылык бар гүя давылда!

Таким образом, мы видим, что идейное содержание стихотворения «Парус» в каждом из переводов раскрывалось по-разному, текст в разные годы приобретал не только новое графическо-языковое оформление, но и образно-эмоциональное.

Также, опираясь на словари и библиографические указатели, учащиеся могут провести самостоятельную работу над выявлением других вариантов передачи лексического состава стихотворения Лермонтова в разновременных переводах.

Итак, обращение к переводам стихотворений М. Ю. Лермонтова на татарский язык при изучении его творчества в школах с родным (нерусским) языком обучения позволяет более полно раскрыть своеобразие его лирики, выявить возможные варианты трансформации лермонтовских образов в татарской литературе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Вацуро В. Э. «Опасение» // Лермонтовская энциклопедия / гл. ред. В.А Мануйлов. М.: Сов. энцикл., 1981. С. 355.

² Там же.

³ Хабибуллина А. З. Национальное своеобразие литературы и интерференция (Тукай и Лермонтов) // Тукай и духовная культура 20 века: Материалы науч. конф., посвященной 110-летию со дня рождения Тукая / редкол.: М. Х. Хасанов и др.; АН Татарстана, Ин-т языка, лит. и искусства им. Г. Ибрагимова. Казань, 1997. С. 249.

Nagumanova E. F.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

LERMONTOV'S LYRICS IN THE CONTEXT OF CULTURAL DIALOGUE

The article deals with Lermontov's lyrics in the context of cultural dialogue.

Keywords: Lermontov; lyrics; cultural dialogue.

Некрасова Людмила Николаевна

*Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова, Россия*

carinjo@mail.ru

ОТ «ЧЕВЕНГУРА» ДО «СЧАСТЛИВОЙ МОСКВЫ»: ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА ПРОСТРАНСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АНДРЕЯ ПЛАТОНОВА

В статье анализируется лексема «пространство» в произведениях Андрея Платонова. Рассматриваются различные образы пространства в романах «Чевенгур» и «Счастливая Москва» и в повести «Котлован». Делаются выводы об эволюции образа пространства в творчестве писателя.

Ключевые слова: пространство, картина мира, Андрей Платонов, образ женщины.

Пространство — одна из важных составляющих русской картины мира. Николай Бердяев отмечал влияние просторов на душу человека: «Необъятные пространства, которые со всех сторон окружают и теснят русского человека, — не внешний, материальный, а внутренний, духовный фактор его жизни. Эти необъятные русские пространства находятся и внутри русской души и имеют над ней огромную власть. Русский человек, человек земли, чувствует себя беспомощным овладеть этими пространствами и организовать их. <...> И в собственной душе чувствует он необъятность, с которой трудно ему справиться»¹.

Слово «пространство» часто встречается в произведениях Андрея Платонова. Наблюдения за употреблением этого слова в текстах писателя могут стать ключом к пониманию многих идей².

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой слово «пространство» имеет 3 основных значения.

1. Одна из форм (наряду со временем) бесконечно развивающейся материи.
2. Протяженность, место, не ограниченное видимыми пределами.
3. Промежуток между чем-нибудь.

В текстах Платонова слово «пространство» употребляется в основном во втором значении: писатель повествует о существовании человека в огромном мире. Герои романа «Чевенгур» беспокоятся о том, действительно ли пространство бесконечно: «Передний паровозный скат, называемый катушкой, заставил Захара Павловича озабочиться о бесконечности пространства. Он специально выходил ночью глядеть на звезды — просторен ли мир, хватит ли места колесам вечно жить и вращаться»³. Герой-мастеровой находит выход из этой ситуации: «... затем он придумал растянуть мир... — ведь пространство тоже можно нагреть и отпустить длиннее, как полосовое железо»⁴. Абстрактное понятие овеществляется не только на языковом уровне, но и на уровне

образа: для мастера, привыкшего к ручному труду, абстрактное пространство — материал, требующий обработки.

В основе сюжета романа — жизнь «вдаль» в поисках коммунизма: «За городом Чепурный почувствовал себя свободней и умней. Снова перед ним открылось успокоительное пространство. Лесов, бугров и зданий чевенгурец не любил»⁵; «Конь разбрасывал теплоты своих сил в следах копыт и спешил уйти в открытое пространство. От скорости Копенкин чувствовал, как всплыает к горлу и уменьшается в весе его сердце»⁶. Пространство успокаивает героев романа и дает им ощущение счастья.

Действие в Чевенгуре происходит в степи: «Туманы словно сны погибали под острым зрением солнца. И там, где ночью было страшно, лежали освещенными и бледными простые пространства»⁷. Необычное сочетание «простые пространства» можно объяснить тем, что это родные, привычные героям пейзажи, степные травостои.

Пространство и время в «Чевенгуре» образуют единый континуум, сложно понять, где заканчивается пространство и начинается время. Описание времени в пространственных категориях характерно для общезыкового употребления (ср., например, метафоры жизни как пути или плавания по морю). Пространство также может быть описано во временных категориях: например, расстояние может быть обозначено количеством времени в пути. Платонов продолжает эту языковую тенденцию, соединяя пространство и время, настоящее и будущее: «Ворота депо были открыты в вечернее пространство лета, в смуглое будущее...»⁸ Герои молоды, полны надежд, и открытые ворота символизируют возможное счастье.

В повести «Котлован» пространство становится иным: «Он осмотрелся вокруг — всюду над пространством стоял пар живого дыхания, создавая сонную, душную незримость; устало длилось терпение на свете, точно все живущее находилось где-то посреди времени и своего движения — начало его всеми забыто и конец неизвестен, осталось лишь направление»⁹. Описание пространства в данном фрагменте создает образ усталого, обессиленного мира — нет цели движения, нет надежды, нет выхода, потому что тоска и усталость «всюду над пространством». Однако после завершения коллективизации и создания колхоза Вощев ощущает душевный подъем и ту тягу к движению, которую испытывают все герои «Чевенгура»: «Вощев отворил дверь Оргдома в пространство и узнал желание жить в эту разгороженную даль, где сердце может биться не только от одного холодного воздуха, но и от истинной радости одоления всего смутного вещества земли»¹⁰. Абстрактное слово «пространство» овеществляется: пространство можно увидеть, почувствовать, открыть в него дверь. В этом фрагменте интересно сочетание «живь вдаль». С винительным падежом сочетаются не бытийные глаго-

лы, а глаголы движения (идти, ехать и т. д.). Таким образом, существование в пространстве подразумевает для Вощева движение. Но движется он не для успокоения и счастья, а ради борьбы со «смутным веществом земли». Можно предположить, что это темные стихии природы, которые нужно одолеть. Однако сочетание «разгороженная даль» заставляет задуматься над тем, возможно ли осуществить планы по переустройству земли (а именно этим занимаются герои «Котлована»): пространство не свободно, а уже разгорожено. Мир в повести «Котлован» трагичен, и пространство вокруг становится «трудным»: «Люди... чутко слушали, не раздастся ли издали по влажному воздуху какого-нибудь звука, чтобы услышать утешение в таком трудном пространстве»¹¹.

Пространство может быть не только целью и мечтой, но и губительной стихией. Героиня романа «Счастливая Москва» Москва Честнова работает инструктором в школе воздухоплавания и обучает парашютистов «спокойствию характера при опускании в гулком пространстве»¹². Влюбленный в нее Божко описывает «тело и сердце нового человека, превозмогающего смертельное пространство высоты»¹³. Хотя Божко пишет о подвиге Москвы, прилагательное «смертельный» оставляет у читателя ощущение тревоги. Действительно, через некоторое время у Москвы Честновой во время испытательного прыжка загорается парашют. Девушка остается жива, но ее чувства во время падения описываются так: «Она летела с горящими щеками, а воздух грубо драл ее тело, как будто он был не ветер небесного пространства, а тяжелое мертвое вещество...»¹⁴ Неожиданная враждебность привычной среды вызывает изумление героини: «Так вот какой ты, мир, на самом деле, — думала нечаянно Москва Честнова, исчезая сквозь сумрак тумана вниз. — Ты мягкий, только когда тебя не трогаешь»¹⁵.

Само тело Москвы Платонов называет «цветущим пространством»: «Затем Москва мылась, удивляясь химии природы, превращающей обыкновенную скучную пищу... в цветущие пространства ее тела»¹⁶. Девушка уподобляется природе, цветущему лугу, степным травостоям. Но цветущее пространство тела Москвы обречено на трагедию: после аварии в шахте метро Москва теряет ногу. В «Счастливой Москве» почти нет описаний природы, и даже цветущее пространство человеческого тела сокращается.

Природа вытесняется на периферию, в «конец пространства» (пародоксальное сочетание, если под «пространством» понимать неограниченную протяженность): «Окна Москвы Честновой выходили поверх окрестных московских крыш, и вдалеке — на ослабевшем умирающем конце пространства видны были какие-то дремучие леса и загадочные вышки»¹⁷. Перед нами новая модель пространства. Пространство не овеществляется, а олицетворяется: оно может слабеть и умирать. Москва и влюбленные в нее герои — цвет молодежи, лучшие ее представители,

врачи, изобретатели, музыканты, «известные по всей своей родине». Центр Москвы, где они живут и работают, становится топографическим центром мира. В центре сосредоточена вся жизнь; по мере удаления от центра пространство становится все слабее, а затем умирает. Одновременно это и противопоставление города и природы: Москва из своей городской квартиры, из центра пространства видит «какие-то дремучие леса», где пространство кончается.

Есть в романе иная пространственная модель. В зале ресторана, который утомляет Москву Честнову сферической формой и бессмысленной повторяющейся музыкой, героиня вспоминает товарищей: «*Там была стрела действия и надежды, напряженная для безвозвратного движения вдаль, в прямое жесткое пространство*¹⁸». Герои Платонова все так же мечтают о движении вдаль, о сотворении нового мира, но теперь это движение в «жесткое пространство». Они уже знают, что пространство мягкое, «когда его не трогаешь». Мир в картине мира писателя становится другим, трудным и враждебным человеку.

Рассмотренные примеры дают возможность сделать вывод об эволюции образа пространства в творчестве Платонова: от манящей дали в «Чевенгуре» через «трудное пространство» в повести «Котлован» к «жесткому пространству» в «Счастливой Москве». Только женщина даже в самый трагический момент жизни может сохранить привычное «прелестное» природное начало. Когда Москву после аварии в метро привозят на операцию в больницу, хирург Самбикин осматривает ее: «...даже сильный запах пота, исходивший из ее [Москвы Честновой] кожи, приносил прелесть и возбуждение жизни, напоминая хлеб и обширные пространства травы»¹⁹. Женщина самим своим существом, своим телом сохраняет связь с природными пространствами.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бердяев Н. А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. М., 1990. С. 60.

² О пространстве в русской языковой картине мира см., напр.: Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры. 2005. — 544 с.; Яковleva Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М.: Гнозис, 1994. 344 с. О пространстве в художественном мире Платонова см., напр.: Дмитровская М. А. Категория пространства у А. Платонова в лингвистическом и культурологическом освещении: Учебное пособие. Калининград: Изд-во КГУ, 2002. 104 с.; Дооге Б. Творческое преобразование языка и авторская концептуализация мира у А. П. Платонова. Дис. ... д-ра филол. наук. Gent, 2007. 662 с.; Левин Ю. И. От синтаксиса к смыслу и далее («Котлован» А. Платонова) // Левин Ю. И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М., 1998. С. 392–417.

³ Платонов А. П. Избранное / Сост. М. А. Платонова. М.: Моск. рабочий, 1998. С. 53.

⁴ Там же. С. 54.

⁵ Там же. С. 190.

⁶ Там же. С. 195.

⁷ Там же. С. 199.

⁸ Там же. С. 58.

- ⁹ Платонов А. П. Чевенгур: роман; Котлован: Повесть / Под ред. Н. М. Малыгиной. М.: Время, 2009. С. 468.
- ¹⁰ Там же. С. 528.
- ¹¹ Там же. С. 481.
- ¹² «Страна философов» Андрея Платонова: проблемы творчества. Вып. 3. М.: ИМЛИ; «Наследие», 1999. С. 15.
- ¹³ Там же. С. 16.
- ¹⁴ Там же. С. 17.
- ¹⁵ Там же. С. 18.
- ¹⁶ Там же. С. 16.
- ¹⁷ Там же. С. 19.
- ¹⁸ Там же. С. 65.
- ¹⁹ Там же. С. 69.

Nekrasova L. N.

Lomonosov Moscow State University, Russia

**FROM “TCHEVENGUR” TO “HAPPY MOSCOW”:
EVOLUTION OF SPACE IMAGE IN ANDREY PLATONOV’S WORKS**

The article analyses the lexeme «space» in Andrey Platonov’s works, dicussing various images of space in «Tchevengur» and «Happy Moscow» novels, and in «The Foundation Pit» story, and draws conclusions about the evolution of space image in writer’s works.

Keywords: space; worldview; Andrey Platonov; women images.

Никульцева Виктория Валерьевна

Московский государственный областной университет, Россия

severjanin@list.ru

ВЗГЛЯД ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВРЕМЕНИ: ОЦЕНКА ЛИЧНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА СОВРЕМЕННИКА В СОНЕТЕ ИГОРЯ-СЕВЕРЯНИНА «ЕСЕНИН»

В статье приводится филологический анализ сонета Игоря-Северянина «Есенин» (1925). 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: филологический анализ, сонет, языковые уровни текста, индивидуально-авторский стиль, изобразительно-выразительные средства языка.

Сонет «Есенин» Игорь-Северянин (дефисное написание псевдонима выбрано в соответствии с авторской волей)¹ создает в 1925 году, наряду с «романом в строфах» «Рояль Леандра», где иронически упоминается С. Есенин: «*Все импотентнее Буренин, / С пера его течет вода, / И, сопли утерев, Есенин / Уже готов пасти стада...*»² Но если в «Рояле Леандра» речь идет о заре славы Есенина, то в сонете Игорь-Северянин создает уже обобщенный образ поэта и человека, ретроспективно про-сматривая его жизнь и оценивая его внешность, характер, поступки, пристрастия, взаимоотношения с другими людьми.

План содержания определяет композицию художественного текста. Сонет состоит из двух катренов и двух терцетов, где каждый образует самостоятельную композиционную часть.

В первой структурной части стихотворения дана портретная характеристика лирического героя вкупе с психологической оценкой его характера: «*Он в жизнь вбегал рязанским простаком, / Голубоглазым, кудреватым, русым, / С задорным носом и веселым вкусом, / К усладам жизни солнышком влеком*»³.

С первых строк намечается корреляция «Он (Есенин) — жизнь», которая еще не получает антагонистического характера. Портретная характеристика лирического героя дается через этнографическую деталь: «гризантский». Именно выбор этого прилагательного, образованного от топонима Рязань, определяет введение градации, рисующей неотъемлемые качества славянина, которыми генетически наделен лирический герой: «простак» (то есть доверчивый человек), «голубоглазый», «кудреватый» (с волнистыми волосами, не до конца завивающимися в кудри), «русый» (светловолосый), «с задорным носом» (курносый). Так создается образ добродушной, чистой, открытой натуры. Заметим, что в по-

следней строфе частноэтническая характеристика уступает место общеэтнической, определение «русский» заменяет собой слово «рязанский», возвышая образ поэта до национального героя. Из оценочных средств языка Игорем-Северянином применяется стилистически маркированная («простак», «услада») и эмоционально маркированная («задорный», «веселый», «солнышко») лексика. Употребление тропов в первой структурной части целенаправленно формирует образ парня с открытой душой: здесь встречаются метафоры («вбегал в жизнь», «услады жизни», «влеком солнышком»), метаморфоза («(вбегал) простаком»), эпитеты: «задорный (нос)», «веселый (вкус)».

Вторая композиционная часть стихотворения, в отличие от последующих, содержит элемент портретной характеристики («сиянье глаз»; ср.: «ясный, лучезарный взгляд»): «*Но вскоре бунт швырнул свой грязный ком / В сиянье глаз. Отравленный укусом / Змей мятежа, злословил над Иисусом, / Сдружиться постарался с кабаком...*» Как и в начале произведения, сохраняется активность, динамичность действия; ср. в первой строфе: «вбегал», «влеком»; во второй строфе: «швырнул», «злословил», «сдружиться». Количество тропов не уступает их числу в первой части стихотворения: помимо метафор («отравленный укусом», «змей мятежа») и эпитета («грязный (ком)»), применяются новые изобразительные средства — олицетворение («бунт швырнул ком (в лицо)») и метонимия («сдружиться с кабаком», то есть с собутыльниками).

Практически исчезают тропы в следующей строфе, соотносимой с третьей структурной частью, уступая место экспрессивной лексике («богохульный», «кабак», «проститутка»), а также лексике, характеризующей эмоционально-волевую сферу («томясь», «понял», «поганый» (то есть опостылевший)). Стертая метафора «в кругу разбойников и проституток» призвана активизировать экспрессию, которая кульминационно накапливается в третьей строфе и идет на спад в finale произведения: «*В кругу разбойников и проституток, / Томясь от богохульных прибауток, / Он понял, что кабак ему поган...*»

Четвертая композиционная часть произведения вновь обильна тропами, среди которых встречается любимая Игорем-Северянином развернутая метафора («раскрыть богу сени души»), эпитет («неистовая» (душа)) и оксюморон («благочестивый хулиган»): *И богу вновь раскрыл, раскаясь, сени / Неистовой души своей Есенин, / Благочестивый русский хулиган...*»

Композиция стихотворного текста организована на семантическом, лексическом, синтаксическом и фонетическом уровнях. Внутритекстовые связи определяют как последовательное, так и параллельное сцепление строф (структурных частей). Таким образом, выстраивается следующая семантическая цепь: 1-я и 2-я строфы: голубоглазый, солнышко (I) → сиянье глаз (II); веселый, услада (I) → бунт, грязный ком, мятеж

(II); влеком к усладам (I) → сдружиться с кабаком (II). Открытость души, легкость характера, склонность к удовольствиям становятся причиной быстрой трансформации личности, попавшей в новую среду обитания, создают предпосылки к ее деградации. 2-я и 3-я строфы: *кабак* (II) → *разбойники, проститутки, богохульный, кабак* (III). Новая среда и манит человека, и претит ему. Происходит очищение души через отвращение, а не страдание (*sic!*). 3-я и 4-я строфы: *богохульный* (III) → *бог* (IV); *разбойники, проститутки* (III) → *хулиган* (IV). Среда изменяет человека, поэтому он не может остаться прежним, с чистой душой и веселым, добрым нравом. Герой вырывается из замкнутого круга через обращение к богу, над которым глумился; его поведение детерминировано: он *русский*, поэтому не может не раскаяться в грехах. 2-я и 4-я строфы: *бунт, мятеж* [проявления греха] (II) → *раскаясь* (IV). 2-я, 3-я и 4-я строфы: *грязный* (то есть порочный), *бунт, мятеж, злословил* [понятие греха, греховности] (II), *кабак* (II, III), *разбойники, проститутки, богохульный, поганый* (III) → *раскаясь, душа, благочестивый* [раскаяние, искупление грехов] (IV). Поступок, изменяющий поведение лирического героя, психологически детерминирован: с рождения любя жизнь во всей ее полноте («к усладам жизни солнышком влеком»), «*рязанский простак*» легко поддается чужому влиянию (восставая, закрывает глаза на греховные деяния: «бунт швырнул свой грязный ком в сиянье глаз», «отравлен мятежом»); при этом применяет усилия, чтобы кардинально изменить жизнь («постарался сдружиться»). Однако чувствуя психологическую зависимость от алкоголя и публичных женщин, провоцирующую его стремление к половой распущенности и сквернословию, он покрывает со своей новой средой («*томясь*», «*поган*»), поскольку обладает «неистовой душой».

Активную роль в создании семантики текста играют средства контраста; так, первая и четвертая структурные части соотнесены за счет употребления слов «*простак*» (I) и «*хулиган*» (IV), первая и третья — «*простак*» (I) — «*разбойники и проститутки*» (III), первая и вторая части — «*веселый вкус*» (I) и «*богохульные прибаутки*» (III). В асоциальной среде герой-простак становится апашем, уподобившись другим деклассированным элементам («*разбойникам и проституткам*»); его языковое чутье претерпевает значительные изменения: легкость слога, чистота поэтических образов уступает место злословию и богохульству — атрибутам хулигана.

Синтаксическое оформление текста также очень важно для постижения плана содержания. Каждая строфа, кроме второй, представляет собой отдельное предложение, как правило, простое осложненного типа. Первая структурная часть — простое предложение, осложненное однородными определениями, согласованными («*рязанским*», «*голубоглазым*», «*кудреватым*», «*русым*») и несогласованными («*с задорным*

носом и веселым вкусом), среди которых одно обособленное, выраженное причастным оборотом («к усладам жизни солнышком влеком»). Градация однородных членов создает портретную характеристику героя. Вторая структурная часть организована двумя конструкциями, из которых одна — полное, распространенное, двусоставное простое предложение, вторая — неполное простое, осложненное однородными сказуемыми («злословил», «постарался сдружиться») и обособленным определением, выраженным причастным оборотом («отравленный укусом змей мятежа»). Противительный союз «но», с которого начинается вторая структурная часть, углубляет антитезу, заложенную в начале текста («он — жизнь»), и потому его появление обусловлено как на грамматическом, так и на семантико-стилистическом уровне. Непохожей на остальные является третья часть, поскольку ее структура значительно усложняется: она представляет собой сложноподчиненное предложение изъяснительно-объектного типа, состоящее из двух предикативных частей, из которых первая соотносится с простым предложением, осложненным обособленным обстоятельством, выраженным деепричастным оборотом («томясь от богохульных прибауток»), и однородными определениями («(в кругу) разбойников и проституток»); вторая же предикативная часть соотносится по структуре с простым, двусоставным, распространенным, неосложненным предложением («кабак ему поган»). Простым предложением, осложненным обособленным приложением («благочестивый русский хулиган») и обособленным обстоятельством, выраженным одиночным деепричастием («раскаясь»), представлена последняя композиционная часть текста.

Первая и четвертая строфы, как и первая и вторая, построены по принципу контраста, и их синтаксическое оформление играет значительную роль в создании скрытой антитезы, обусловленной двупланостью содержания.

Пунктуация также способствует постижению авторской идеи. В конце первой строфы стоит точка, свидетельствующая о законченности высказывания; это знак уверенности, прием отражения констатации факта. Начиная со второй строфы отмечается наличие многоточий в тексте. Многоточие в конце остальных трех композиционных частей свидетельствует о том, что не все однозначно в судьбе Есенина, и потому, по мнению автора сонета, не стоит делать скоропалительных выводов и давать однозначных оценок. Многоточие — это и знак размышления. Это долгая пауза, которая заставляет читателя задуматься о сложности и противоречивости человеческой жизни, о есенинской трагедии.

Игорь-Северянин будто бы сам задумывается о своей судьбе, перечисляя перипетии в судьбе Есенина, и не хочет однозначно трактовать факты его биографии и навязывать свою трактовку читателю. С одной стороны, стихотворение пессимистично и субъективно, с другой — автор

желает избежать пристрастных оценок, что и позволяет ему прибегнуть к приему контраста на всех языковых уровнях художественного целого — лексическом, семантическом, грамматическом и фонетическом.

Эвфония поэтического текста, в свою очередь, призвана создать не только звуковой образ, но и элемент композиции. Фонетический строй изменяется вслед за лексическим и синтаксическим: если в первой строфе обнаруживается ассонанс на [а] и [о], который постепенно трансформируется в звукоряд [а] — [у] — [о], где доминирует [а] (во второй строфе) и [у] (в третьей строфе), то в финальной четвертой строфе эти звуки вытесняются гласными переднего ряда [и] и [э], создающими иллюзию спокойной речи рассказчика-повествователя. Звук [у] как некий врашебный элемент, нарушающий благозвучие первой и четвертой частей, призван создать дисгармонию в середине текста, где речь идет о бунте лирического героя, богохульстве, порождающем греховность. Возникновению дисгармонии способствует и аллитерация во второй строфе, основанная на утрированном подчеркивании шипящих и свистящих согласных, особое место среди которых занимает звук [с], имитирующий свист и шипение «змей мятежа».

Пятистопный ямб с многочисленными пиррихиями, использование которых возрастает во второй и третьей строфах, передает замедленность звучания, философскую грусть автора-повествователя.

Семантика текста определяет выбор лексических средств, из которых важнейшими выступают ключевые слова: Есенин (заглавие + IV строфа); жизнь; бог — Иисус; бунт — мятеж; разбойники, проститутки, хулиган — кабак; душа; русский — рязанский. Схематично можно представить расположение этих основных, ключевых понятий внутри текста следующим образом: равносторонний треугольник — жизнь; верхний его угол — Бог (он же солнце), наделяющий человека талантом; левый угол — человек (он же Есенин), который заключен в две сферы: внутренняя — частноэтническая (рязанский), внешняя — общеэтническая (русский); правый угол — кабак, в который заключены отдельные (асоциальные) элементы: проститутки, разбойники, хулиганы); в центре треугольника — круг (душа). Связь человека (его тела) и его души осуществляется через некий ДОМ (то есть личность, самосознание: «сени души» распахиваются); из ДОМА через бунт против Бога человек может попасть (и попадает) в КАБАК, где совершает грехи. Снова через бунт, теперь уже против КАБАКА, он очищает душу и тем самым через свои грехи постигает Бога и возвращается в ДОМ к самому себе (то есть обретает себя).

Предметный ряд постепенно превращается в символический. Возникает мотив богоборчества, фактически перерастающий в постановку многочисленных метафизических проблем: поиска своего ego, самоидентификации личности, антагонизма поэта и толпы, таланта и бездарности

сти. Через образную систему читатель приходит к осознанию противоречивости человеческого бытия. Вот так философски Игорь-Северянин подходит к трагедии своего современника.

Таким образом, анализ семантического, лексического, синтаксического и фонетического уровней композиции текста позволяет сделать выводы о неоднозначном отношении автора к лирическому герою. Все языковые средства, применяемые Игорем-Северянином в этом сонете, призваны создать «гармонию контрастов» в образе Есенина, «благочестивого русского хулигана», и избавить читателя от однозначных оценок его жизни и творчества.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ 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.

² Летопись жизни и творчества С. А. Есенина / Ин-т мировой лит. РАН. Т. 5. Кн. 1. / Основатель проекта Ю. Л. Прокушев; гл. ред. Н. И. Шубникова-Гусева; сост. Н. И. Шубникова-Гусева при участии С. И. Субботина и Н. Г. Юсова; сост. разделов: А. Н. Захаров, Т. К. Савченко, М. В. Скороходов, Н. М. Соловай. М.: ИМЛИ РАН, 2013. С. 165.

³ Цит. по изд.: Северянин И. Тост безответный: Стихотворения. Поэмы. Проза / Сост., авт. предисл. и comment. Е. Филькина. М., 1999. С. 381.

Nikultseva V. V.

Moscow State Regional University, Russia

LOOKING THROUGH THE PRISM OF TIME: EVALUATION OF CONTEMPORARY'S PERSONALITY AND CREATIVITY IN IGOR SEVERIANIN'S SONNET «ESENIN»

The article is analysing Igor Severyanin's sonnet "Esenin" (1925); its composition, system of images, level of ideas and subjects are explored via the analysis of its language on lexico-semantic, phonetic, and grammatical levels.

Keywords: philological analysis; sonnet; language levels of text; individual authorial style; expressive devices of the language.

Павлова Наталия Ивановна

*Саратовский государственный
медицинский университет, Россия*

pim60@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРСОНАЖНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РОМАНА Б. Л. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО»

В статье представлен один из аспектов анализа романа Пастернака через систему персонажей, особенностями которой являются помещение героев в композиционную раму, «сцепление» персонажей, представление действующих лиц парами, введение их в сюжет до вступления в действие, наличие большого количества второстепенных и эпизодических героев, наделенных характером, имеющих собственную точку зрения. Данный подход позволяет установить внутренние связи между людьми и событиями, понять судьбы главных героев.

Ключевые слова: «Доктор Живаго», персонажи, композиционная рама.

Персонажная организация романа Пастернака представляет большой интерес для изучения в школе и вузе. Как произведение эпического масштаба оно содержит несколько событийных рядов, развивающихся параллельно и связанных между собой определенными группами персонажей в каждой сюжетной линии. Однако в романе, населенном таким количеством действующих лиц, не всегда можно понять смысл введения того или иного героя. Читая и перечитывая «Доктора Живаго», мы все больше убеждаемся, что роман Пастернака очень многое говорит сам за себя, его содержание заключает в себе все, что способен извлечь из него читатель и исследователь.

«Корнаков, Корнаков, — призадумалась она. — Что-то знакомое. Что-то неприятное. Потом она вспомнила. Корнаков — товарищ прокурора московской судебной палаты. <...> Так вот оно что! Так, так, так. Любопытно. Корнаков. Корнаков» (III, 13)¹.

«Юрий Андреевич и подпоручик каждый порознь, не зная этого друг о друге, ее узнали. Она не знала никого из них» (IV, 14).

«Что-то знакомое. Не Тунцева ли? Похоже — она. Впрочем, что я? Едва ли. Больно стarda для Глашки» (VIII, 4).

«„Кто она, эта женщина!“ — между тем думал доктор в ее отсутствие. — „Какое-то ощущение, будто у нас могут быть точки соприкосновения и я должен ее знать. Что-то виденное или слышанное. Вероятно, она кого-то напоминает. Но черт побери, кого именно?“» (XIII, 6).

Случайные встречи героев, их недоумения по этому поводу, их «точки соприкосновения», «судьбы скрещенья» можно образно назвать движителем сюжета. Установить внутренние связи между действующими лицами и событиями романа не всегда просто, что объясняется, на наш взгляд, особым мышлением Пастернака, названным Б. М. Гаспровым музыкальным². Мы пришли к выводу, что Пастернаком был усвоен опыт композиционного мышления Достоевского. В расстановке персонажей романа Пастернак, как и Достоевский³, использует композиционную

раму. Предопределение судьбы Юрия и Лары всегда выражается композиционно. Так, в единственной сцене романа — в канун Рождества на елке у Свентицких, где в одном месте находятся Юрий Живаго, Тоня Громуко, Лара Гишар и адвокат Комаровский, Юрий Живаго «помещается» между Тоней и Ларой, Лара — между Комаровским и Юрий. Тоня дается в восприятии Юры, то рассеянного, то хмурившегося, то пронизанного сверху донизу никогда не испытанным острым чувством, о ней же повествует и автор, словно помогая своему целомудренному герою увидеть в ней женщину. В тот момент, когда Юра, «зарыв глаза и губы в ладонь» с Тониным платком, наслаждался новым чувством, раздается выстрел Лары. В кульминационной сцене — раздавшемся в разгар веселья выстреле — Лара дается в восприятии Комаровского, отчаянно сокрушавшегося ее поступком, и Юрия Живаго, обомлевшего при ее появлении. При этом адвокат и Юрий «делают вид, что незнакомы». Юра, поспешивший на помощь, «чтобы привести ее в чувство», оказывается в положении между долгом и чувством одновременно. Тоня словно вырывает Юру из-под обаяния Лары (III, 14).

Находясь в госпитале, «Юрий Андреевич читал письма от Тони, доставленные полевою почтой сразу в том количестве, в каком они там находились. Ветер шевелил страницами писем и листами газеты. Послышались легкие шаги. Юрий Андреевич поднял от письма глаза. В палату вошла Лара» (IV, 14).

Интересна персонажная организация Юрия и Евграфа: они «сцеплены» образом их трагически погибшего отца; правда, при встречах они не говорят о нем, как не говорят и о жизни. Имя десятилетнего мальчика появляется в контексте неприятного разговора у постели матери Тони. О семейных тайнах, увлечениях своего отца, деталях жизни сводного брата Юре приходится говорить под давлением Анны Ивановны Громуко, которая инициирует разговор о Живаговском наследстве, наверняка понимая, как неприятно это Юрию. Пользуясь своим недомоганием, она настаивает на разговоре, и он вынужден говорить о том, о чем наверняка не говорил бы с мамой, уважая ее чувства (III, 4).

Сцена у постели больной матери Тони имеет необычное композиционное решение: действующие лица представлены в ней парами, что не может быть случайностью: Юра с Тоней (гипотетически претендующие на Живаговское наследство), Мария Николаевна и Анна Ивановна (мамы Юрия), Madame Alice и княгиня Столбунова-Энрици («увлечения» отца Юрия Живаго), Евграф и его мать. Дважды звучащее слово «адвокаты» отсылает к Комаровскому, что тоже образует парные группы: Андрей Живаго — Евграф — адвокат Комаровский. Анализ данной сцены позволяет спроектировать судьбы и характеры внесценических персонажей на судьбы и характеры главных героев. Так, в монологе Юры звучит фраза, которая через много лет повторится в письме его жены

и выразит трагедию обоих. Давление, которое Юра уже не первый год испытывает по поводу «дутой тяжбы», равносильно «недоброму взгляду» и сглазу (III, 4). Оказывается, и Тоня все эти годы чувствовала, что ее муж «как-то превратно, недобрymi глазами» смотрел на нее, видел ее «искаженно, как в кривом зеркале» (XIII, 18).

Обе мамы главного героя по-разному относятся к жизни, это естественно. Однако образ Марии Николаевны проходит лейтмотивом через весь роман, словно помогая сыну в наиболее значимые и напряженные моменты его жизни. Об Антонине Ивановне после ее смерти речь заходит только в связи с именем возницы по имени Вакх (VIII, 7).

Не менее важной особенностью является параллельное повествование о героях, которые не пересекутся в романной действительности: Анне Ивановне Громеко и Ларе, Тоне Громеко и Паше Антипове. Однако, взятые вместе, они представляют собой такую персонажную организацию, анализируя которую можно выявить отношение автора к людям решительным, сильным духом, уверенно идущим к своей цели.

В романе Пастернака, как и в «Преступлении и наказании», большое количество второстепенных, эпизодических и внесценических персонажей, которым автор словно передает свою точку зрения и которые иногда в большей степени, чем главные герои, обладают самостоятельными характерами⁴, потому что автор дает их развернутую портретную⁵ и речевую характеристику⁶, посвящает в детали биографии⁷, многие из них именуются по имени и отчеству. Сравним, например, трехчленные имена персонажей, о которых говорится в связи с каким-либо событием (Иван Иванович Воскобойников, Лаврентий Михайлович Кологризов), с отсутствием имени у отца главного героя, его имя воспроизводится по отчеству его сыновей.

Сестер Тунцевых⁸, о которых рассказывает Анфим, трудно назвать второстепенными, а тем более эпизодическими, поскольку каждая из них сыграет важную роль в жизни Юрия и Лары в период их жизни на Урале. Отметим, кроме того, что рассказ Самдевятова «вводит» в сюжет романа персонажей еще до их вступления в действие, что тоже является особенностью персонажной организации.

Так, Юрий, находившийся в Юрятинской городской читальне, увидел, как Лара сумела успокоить простуженную библиотекаршу и была награждена ее теплым, признательным взглядом, сам «невольно улыбнулся». «Присутствие Антиповой оказывало на него такое же действие, как на нервную библиотекаршу» (IX, 12). Раздраженные чиханием библиотекарши посетители «со многих концов зала смотрели сочувственно на Антипову и тоже улыбались. По этим ничтожным признакам Юрий Андреевич установил, как ее знают и любят в городе» (IX, 11). «За размышлениями об Антиповой доктор успокоился. Редкий мир сошел ему в душу. Мысли его перестали разбегаться и перескакивать с предмета на предмет» (IX, 12).

Образ Глафиры выполняет иную функцию — своеобразной композиционной «рамы» сюжета о Юрии Живаго, приехавшем в Варыкино с Тоней, детьми и тестем (ХIII, 6). Пожилая стрелочница, пропуская поезд за семафор, словно дает зеленый свет Юрию, символизирует новую страницу его жизни. Она же провожает Лару и Юрия, «помахав вслед напутственно». Образ Глафиры обрамляет самые сложные периоды жизни Юрия, который надеется на встречу с семьей, но не может никуда выехать из-за сгущающейся атмосферы. Первые известия о своей семье (ХIII, 6) и письмо от Тони (ХIII, 18) Юрий Живаго получает именно от нее. Между этими двумя ключевыми точками помещены все события, связанные с семьей Живаго. Переданные различными способами (рассказ Глафиры, записка и скучные реплики Лары, сны Юрия), они переплетаются с Платоновыми диалогами Юрия и Лары, с размыщлениями Симы Тунцевой над «отрывками из богослужебных текстов» и подготавливают появление письма Тони.

Две реплики Глафиры, сопровождающие ее рассказ, помогают понять состояние доктора Живаго, добравшегося до Юрятин и случайно узнавшего подробности из жизни Тони. Рассказ парикмахерши о московской семье, которая успела выехать из Варыкино, где «какие-то шайки» «дом за домом выводили и расстреливали», заканчивается ее возмущением поведением доктора: «Что же это вы все дергаетесь? Я вас чуть бритвой по горлу не полоснула» (ХIII, 6). А по ее повторному замечанию «Опять вы за свое, товарищ дорогой? Ежели так под бритвой ерзать и дергаться, недолго и зарезать клиента» становится понятно, что Юрий Живаго немного успокаивается, узнав, что профессор «по сельскому хозяйству» (отец Тони) получил вызов от самого правительства и успел с семьей проехать «через Юрятин еще до вторых белых» (ХIII, 6).

И если первые известия о семье давали Юрию надежду на то, что они «соединятся, съедутся», он готов был пешком добраться, «если нельзя иначе», то «по мере чтения (письма Тони. — Н. П.) он утрачивал понимание» того, «в каком он городе и у кого в доме», «постепенно он все более полно забывал, где он и что кругом него». Дочитав письмо, «Юрий Андреевич непроизвольно застонал и схватился за грудь. Он почувствовал, что падает в обморок, сделал несколько ковыляющих шагов к дивану и повалился на него без сознания» (ХIII, 18).

Как видим, в системе персонажей словоохотливая Г. Тунцева занимает важное место. Ее устами воссоздается картина бесчинства, которую не в состоянии передать вернувшаяся из Варыкино Лара, поехавшая туда с Катенькой в надежде увидеть там Юрия, «предполагая, что первым делом» он поспешит именно туда. Рассказ Глафиры помогает понять и состояние Лары: она словно доказывает за Лару то, что та не в силах рассказать Юрию, и без того измученному неизвестностью о своей семье. «Уклончивая односложность» Лары («Беспорядок. Грязь. Я убрала») объясняется ее желанием поберечь Юрия. Не посвящая его

в подробности, связанные, вероятно, с поспешностью выезда Тони, Лара в то же время «еле сдерживает слезы». Глафира же помогает понять, что произошло за то время, которое отделяло Тоню от Юрия, кроме тех восемнадцати месяцев, которые он провел в плену у партизан: «Письмо вашему приятелю. Пусть спасибо скажет, что я когда-то на почте служила. Через сколько рук прошло, и по знакомству в мои попало. Из Москвы. Пять месяцев шло. Не могли разыскать адресата. А я ведь знаю, кто он. Брился как-то у меня» (ХIII, 18).

Сима Тунцева занимает особое место в системе персонажей «Доктора Живаго». Наравне с Н. Н. Веденяпиной, ученицей которого она является, Юрий и Ларой, с которыми она проводит много времени, читая им «отрывки из богослужебных текстов», эта героиня выражает свою точку зрения на Евангелие. «Ее взгляды поразительно совпадают со взглядами Юрия Живаго, нашедшими отражение в его поэзии, в которой повторяется тема Христа, и опять в новой интерпретации»⁹, — пишет Ю. Бертнес.

Продолжая мысль исследователя, добавим, что размышления Симы находятся в композиционном единстве с письмом Тони. Тема рассуждений Симы — непорочное материнство Марии, роды которой «незаконны не только с точки зрения книжников, как внебрачные. Они противоречат законам природы». Говорит она и о Марии Магдалине, которая становится равной Богу, скорбя о своих грехах, омывая слезами ноги Христа и вытирая их своими волосами. Слова Магдалины, обращенные ко Христу «Отпусти мою вину, как я распускаю волосы», восхищают Симу: «Как вещественно выражена жажда прощения, раскаяния! Можно руками дотронуться». «Какая короткость, какое равенство Бога и жизни, Бога и личности, Бога и женщины!» Как и Мария Магдалина, которая «сокрушается о прошлом, о том, что каждая ночь разжигает ее прежние закоренелые замашки», Тоня тоже сокрушается, но по другому поводу: «Все горе в том, что я люблю тебя, а ты меня не любишь. <...> Ты как-то превратно, недобрыми глазами смотришь на меня, ты видишь меняискаженно, как в кривом зеркале» (ХIII, 18). В Тонином письме, как и в размышлениях Симы, выражена «философия счастья», только счастлива ли сама Тоня, понимающая, «какое унизительное, уничтожающее наказание нелюбовь», но сказавшая об этом в письме: «Я бессознательно остереглась бы понять, что не люблю тебя. Ни я ни ты никогда этого бы не узнали. Мое собственное сердце скрыло бы это от меня, потому что нелюбовь почти как убийство, и я никому не в силах была бы нанести этого удара» (ХIII, 18). Но нанесла!

Как видим, и евангельские персонажи, которые вводятся устами Симы, становятся неотъемлемой частью «Доктора Живаго», помогая понять трагичность судьбы «отдельной человеческой жизни», которая «стала Божьей повестью, наполнила своим содержанием пространство вселенной» (ХIII, 17).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ В круглых скобках здесь и далее указываются римскими цифрами часть издания, арабскими — глава. Текст цитируется по изданию: *Пастернак Б. Л. Полн. собр. соч.: В 11 т. М.: СЛОВО: SLOVO, 2004. Т. 4.*

² Гаспаров Б. М. Временной контрапункт как формаобразующий принцип романа Пастернака «Доктор Живаго» // Дружба народов. 1990. № 3. С. 223–242.

³ Павлова Н. И. Целостное изучение романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» на уроках словесности: Учебное пособие. Саратов: ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ им. Н. И. Вавилова», 2009. 256 с.

⁴ «На шестой год ее вдовства, после ужасной смерти Савелия Никитича (он сгорел в 1888 году при одном нашумевшем в то время столкновении поездов), Петр Петрович возобновил свое искательство, и опять Марфа Гавриловна ему отказалась. С тех пор Худолеев запил и стал боянить, сводя счеты со всем светом, виноватым, как он был уверен, в его нынешних неурядицах».

⁵ «Павел, чернорабочий и сторож из книгоиздательства, сидевший на козлах боком, сутуло и перекинув нога за ногу, в знак того, что он не заправский кучер и правит не по призванию».

⁶ «Инно жара кака анафемска! Яко во пещи авраамстии отроци персидстей!

— Ты как мозгушь, молода, аль я не учул, откеда ты таковская? А и проста ты, мать, погляжу. Штоб мне скрезь землю провалиться, признал! Признал! Шарам своим не верю, живой Григов! (Шарами старик называл глаза, а Григовым — Крюгера.) Быват случаем не внука? У меня ли на Григова не глаз? Я у ем свой век отвековал, я на ем зубы съел. Во всех рукомествах — предолжностях! И крепежником, и у валка, и на конном дворе».

⁷ «Скоро у супругов родился сын. Из поклонения идеи свободы дурак отец окрестил мальчика редким именем Ливерий. Ливерий, в просторечии Ливка, рос сорванцом, обнаруживая разносторонние и незаурядные способности, особенности поведения и связывает со всеми уровнями содержания произведения».

«Наша фамилия, Самдеятыны, это переделанное на русский лад Сан Донато. Будто из Демидовых мы.

— Опять ничего не разобрал.

— Я говорю, — Самдеятыны это видоизмененное Сан Донато. Будто из Демидовых мы. Князья Демидовы Сан Донато. А может, так, вранье. Семейная легенда».

⁸ «Авдотья Севериновна — библиотекарша в городской читальне. Милая, черненькая барышня, конфузливая до чрезвычайности. Ни с того ни с сего зардеется как пион. Тишина в читальном зале могильная, напряженная. Нападет хронический насморк, расчихается раз до двадцати, со стыда готова сквозь землю провалиться. От нервности. Глафира Севериновна, благословение сестер. Бой-девка, чудо-работница. Никаким трудом не гнушается. Общее мнение, в один голос, что партизанский вожак Лесных в эту тетку. Вот ее видели в швейной артели или чулочницей. Не успеешь оглянуться, а она уже парикмахерша. Младшая, Симушка, — крест семьи, испытание. Ученая девушка начитанная. Занималась философией, любила стихи».

⁹ Бертнес Ю. Христианская тема в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго» // Проблемы исторической поэтики. 1994. № 3. С. 360–377.

Pavlova N. I.

Saratov State Medical University, Russia

PECULIARITIES OF CHARACTER ORGANIZATION IN PASTERNAK'S NOVEL
«DOCTOR ZHIVAGO»

The article presents one of the aspects of Pasternak's novel's analysis through the features of characters, which are put into the composition frame, «clutched» to each other, represented in pairs, introduced into the story before entering to plot; the writer presents a lot of episodic characters, having their own point of view. This approach allows to determine the inner connections between people and events, to understand the fate of the main characters.

Keywords: «Doctor Zhivago»; the characters; the composition frame.

Петрова Зоя Юрьевна,
Фатеева Наталья Александровна

Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, Россия
zoyap@mail.ru, nafata@rambler.ru

РОЛЬ ОБРАЗНЫХ УПОТРЕБЛЕНИЙ СЛОВА В ОПИСАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Для преподавания русского языка и литературы важно дать представление о национальной языковой картине мира (ЯКМ). Среди элементов ЯКМ одно из центральных мест занимает метафора. Необходимо изучать не только общеязыковые метафоры, но и представленные в художественных текстах. В работе рассматривается фрагмент ЯКМ, связанный со словом *трава*, на материале языка художественной литературы XIX–XX вв. Выделяются классы образных употреблений этого слова, характеризующиеся различной степенью распространенности.

Ключевые слова: языковая картина мира, метафора, сравнение, художественный текст.

Для преподавания русского языка и литературы важно дать представление о национальной языковой картине мира. Существует достаточно много работ, посвященных языковой картине мира¹, однако для выявления моделей концептуализации мира мало привлекается материал художественной литературы, который открывает новые сведения об образном потенциале русского языка. Ю. Н. Карапулов и Ю. Н. Филиппович среди элементов языковой картины мира выделяют онимы, генерализированные высказывания типа афоризмов, фразеологические единицы, фреймы типовых ситуаций, пословицы и поговорки, прецедентные тексты культуры, метафоры и др.² В своей работе мы хотим сделать акцент на исследовании метафор и сравнений не на общеязыковом материале, как делают большинство исследователей³, а на материале языка художественной литературы.

Рассмотрим фрагмент русской языковой картины мира, связанный со словом *трава* в качестве опорного слова метафор и сравнений в русской литературе XIX–XX веков. Контексты употребления слова берутся из третьего выпуска «Материалов к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв.»: «Растения»⁴ и из Национального корпуса русского языка⁵. Мы попытались выделить семантические классы образных употреблений слова *трава*, на основании повторяющихся контекстов с определенным смысловым инвариантом. Данные классы тропов проходят через все периоды русской литературы, поэтому мы соблюдаем хронологический принцип представления материала.

При употреблении слова *трава* в качестве образа сравнения оно чаще всего характеризует человека, его жизнь и смерть. Уподобление

скоропреходящей человеческой жизни увяданию травы восходит к библейским текстам: «Человек, яко трава дние его, яко цвет сельный, тако оцветет, яко дух пройде в нем, и не будет» (псалом 102).

Эта образная параллель встречается и в поэзии, и в прозе, с XVIII века до наших дней, и как цитата библейского текста, и как самостоятельные контексты, обычно представляющие собой сравнительные конструкции с глаголами *увядать, сохнуть, иссыхать, засыхать* и т. д.: «Муж безумный благ не знает, Див не разумеет сих И, трава как увядает В мрачных помыслах своих» (Г. Державин); «И девчонка-то больная, Сохнет, как трава» (И. Никитин); «Только лишила груди его мать, Стала темнеть, как трава, засыхать» (С. Городецкий).

В сравнениях употребляются и другие глаголы: *гибнуть: «Люди гибнут, как трава, облетают, как одуванчики»* (З. Гиппиус); *сгнить: «Лежит мой любимый на черной земле, В крови его шапка и руки в золе. Не встать ему больше, не сесть на коня, Сгниет, как трава, и не вспомнит меня»* (Э. Багрицкий); *сгореть, как сухая трава: «Сгорела горбунья, как сухая трава»* (А. Ладинский).

Группа контекстов со значением ‘жить, расти, как трава’ объединяет различные смыслы, которые актуализируются в соответствующих контекстах. Это может быть ‘естественность, природность’, ‘неосознанность своего я’: «Под рушищем простым она росла В невежестве, как травка полевая» (М. Лермонтов); «Средь людей, угрюмых и забитых, Ты росла, их младшая сестра, Как трава, что пробивалась в плитах Грязного тюремного двора» (С. Соловьев); «Муж заброшен, сынрастет как трава» (Ю. Трифонов); «Ты любишь поесть, ладишь со своей Клавой <...> у тебя по горизонтали все хорошо и все получается само собой. Ты живешь как трава. Бытовой малый» (В. Маканин).

Такая природность, естественность может характеризовать и смерть человека в сравнениях со словом *трава*: «В народе про такую смерть говорят: „умер, как трава отцвела“» (В. Вересаев о Льве Толстом).

В контекстах со значением ‘жить, как трава’ могут актуализироваться и другие смыслы: ‘сила, упорство, закаленность, способность противостоять внешнему воздействию’: в литературе XIX века: «Как под дождичком трава, Так солдатска голова — Весело служит, не вянет, Службу царску бойко тянет» (Н. Полевой); в XX веке: «И вот все десять старших уже были при деле, а Сережка, младший, хотя и учился, а рос, как трава в степи: не знал своей одежки и обувки — все это переделывалось, перешивалось в десятый раз после старших, и был он закален на всех солнцах и ветрах, дождях и морозах» (А. Фадеев). Похожие, но в то же время несколько другие смыслы актуализируются в контексте А. Платонова — конструкции параллелизма, где говорится о том, что трава живет под ударами и тяжестью ливней, песка и пыли, снега, и о готовности травы склониться и пропустить через себя беду:

«Прохор Абрамович жил на свете, как живут травы на дне лощины: на них сверху рушатся талые воды, летом — ливни, ветер — песок и пыль, зимой их тяжело и душно захлобуивает снег; всегда и ежеминутно они живут под ударами и навалом тяжестей, поэтому травы в лощинах растут горбатыми, готовыми склониться и пропустить через себя беду».

Такие качества, как сила и упорство, в особенности присущи сорной, дикой траве, бурьяну. Контексты с этими словами образно характеризуют человека: *«Но сорное, ржаное в каждой русской душе <...> Мужицкое поле есть наш исторический компромисс: пусть с хлебом и куколь, и василек, и полынь, и лебеда — всякая божья трава. Мы сами дикая трава в мире. Нас топчут, косят, жгут. Но мы возьмем верх»* (С. Григорьев).

В ряде контекстов образного употребления слова *трава* на первый план выходит смысл уничижения человека, отсутствия в нем собственно человеческого: *«С презрением и негодованием смотрел Гейне на этих молодых людей, думавших, что „они — цвет мира, а мы, остальные — лишь трава“»* (П. Вейнберг); *«...А без веры что же мы будем? Трава... Тварь бессмысленная»* (Н. Златовратский), в этих случаях тоже часто употребляется слово *бурьян*: *«Борцы, подвижники, творцы, — они всегда жили и будут жить — в исканиях и муках, в восторге побед и трагизме поражений. А эти вот, серенькие, маленькие? Этот бурьян человеческий? Ведь здесь-то именно и нужно знать, для чего жизнь. Все люди живут. И для всех должно быть что-то общее»* (В. Вересаев).

В ряде контекстов траве уподобляются совокупности людей: *толпа, народ, мужики, казаки, рать и т. д.*: *«И по слову ее, что ковыль-трава, Колыхается, поднимается С четырех сторон рать великая»* (А. Майков); *«И казаки поникнули уныло, Как на лугу помятая трава»* (А. Плещеев); *«если то смекнуть, что и все-то мужики как в поле трава: издали так же сливаются они перед глазами, хотя каждая травинка и пахнет по-своему, и на свой голос шумит!»* (С. Клычков); *«Толпа колыхнулась, как трава, под смерчем, в разные стороны»* (С. Осипов).

Часто люди, умирающие на войне, сравниваются со скошенной травой: *«Войско Батыя шло далее путем селигерским; села исчезали; головы жителей, по словам летописцев, падали на землю как трава скошенная»* (Н. Карамзин); *«Много их было, и все они полегли за родную Башкирию, как ложится под косой зеленая степная трава»* (Д. Мамин-Сибиряк); *«Григорий, проезжая мимо, без труда установил это по обилию крови, засохшей на покоробившихся рубахах, по положению трупов. Они лежали, как скошенная трава»* (М. Шолохов).

При образной характеристике человека в сравнениях со словом *трава* употребляются прилагательные *простой, живучий, здоровый, молодой, свободный*, что дает нам некоторое представление о том, какие ас-

социации связаны с травой в русском языковом сознании: «— Вы себя берегите, Иван Федорович, — сказал Лютиков очень серьезно. — Та я живучий, як трава» (А. Фадеев); «Родионцев сидит рядом с ее мужиком — том прост, как трава, и не очень-то понимает, с чем пришли» (В. Маканин); «Я стала вдруг здорова, как трава, / чиста душой, как прочие растенья» (Б. Ахмадулина).

Кроме человека в целом, траве могут уподобляться части тела. Волосы: «Кудри, как травка, спаленная летней грозой, золотились» (Л. Мей); «волосы у нее бело-золотистые, тверды и гладки, как трава после лета» (И. Бунин); «я видел ее волосы, колышущиеся возле моего лица, как пожелтевшая по сезону трава» (А. Кабаков). Борода: «Улыбку спрятал в бороду, а борода у него что трава на кочке» (К. Федин); «Толстый он, голос у него хриплый, глаза навыкате, борода ржавая, как прошлогодняя трава в болоте» (А. Новиков-Прибой). Растительность на лице: «При свете спички на несколько мгновений было выхвачено его лицо с смеющимися, хитро косящими глазами, <...> лицо, поросшее насеквоздь густой, буйной как огородная трава, растительностью» (А. Успенский). Руки: «Бледные девушки прячутся в травы. Руки, как травы, бледны и нежны» (А. Блок); «Шелестели руками, сухими, как осенние травы» (Б. Пильняк); «На крыше небоскребов Колыхались травы устремленных рук» (В. Хлебников). Реже траве уподобляются глаза: «Это были вполне честные немецкие лица: одинаковые губы цвета ветчины, глаза вялые, как трава, — медлительные, уверенные в каждом своем движении люди» (В. Алексеев); голос: «Краснобородый высохшим, точно осенняя трава, голосом, заговорил» (Вс. Иванов); кожа: «кожа [рук] пересыхает, как трава, а когда проводишь пальцем, она просто слазит» (А. Львов).

С травой сравниваются душа, сердце, чувства, мысли, реалии социальной и культурной жизни. Среди этих сравнений можно выделить группу контекстов, в которых трава становится символом новой жизни, возрождения: «сквозь слезы и сквозь грусть, навеянную то певучим стихом, то красотою вечера, проступало, как весенняя травка, радостное чувство молодой, закипающей жизни» (И. Тургенев); «под казавшимся ей непроницаемым слоем ила, застилавшим ее душу, уже пробивались тонкие, нежные молодые иглы травы, которые должны были укорениться и так застлать своими жизненными побегами задавившее ее горе, что его вскоре будет не видно и не заметно» (Л. Толстой); «Любовь [загл.]. Ты жива, / Как трава, Увидать не имевшая пра-ва. Будешь ты и в снегах Зелена, и поздней Покрова» (Л. Мартынов).

В ряде случаев различные реалии общественной, культурной, духовной жизни сравниваются с травой, пробивающейся сквозь камень, бетон, асфальт, тюремные, могильные плиты, например: «Вот край. Он сдавлен злом, но рвется жизнь отвсюду, Как сочная трава сквозь каменную

груду» (А. Майков); «Да, с урезами цензуры, под угрозой литературного доноса, и приходится только дивиться героической жизнеспособности так называемых советских писателей, пишущих, как трава растет из-под тюремных плит, — невзирая и вопреки» (М. Цветаева).

Негативно оцениваемые чувства, мысли, идейные течения и пр. сравниваются с сорной, дурной травой, бурьяном, например: «Как бурьян, когда вырастает в пшенице, вытягивает влагу, соки из земли и заслоняет пшеницу от солнца, так же и гордость забирает в себя все силы человека и заслоняет от него свет истины» (Л. Толстой); «Пустопорожняя, раздутая троизмами и арифметическими выкладками болтовня о гармонической личности, как сорная трава, лезла отовсюду и занимала много живых и плодотворных мыслей» (О. Мандельштам).

Основанием сравнения различных реалий с травой может быть цвет: зеленый, как трава; зеленеть, как трава. Вспомнить ужасно: «зеленый-зеленый весь сделался, ровно трава вешняя, и как же бранился он страшно, зубами как скрежетал!» (А. Левитов); «И глаза твои под солнцем Млеют золотой улыбкой, Зеленеют, как трава» (С. Соловьев); «В садике перед окном проворно ищут корм нежно-пушистые, зеленые, как окружающая их трава, крошечные гусята исполкомовской сторожихи» (Н. Островский); «...на высоких каблучках, в сером пальто и зеленом, как трава беретике» (Г. Николаева). Вкус: «Весь аппетит пропадает, да и повар у графа какой-то злодей, никакого вкуса у него нет, все блюда точно трава!» (А. Панаева); «А вдруг без этого страха ароматнейшие продукты природы покажутся безвкусными и жесткими, как пампасская трава?» (Ф. Искандер).

Такое исследование употребления слова в компаративных тропах позволяет представить фрагмент метафорической картины мира русской литературы. Некоторые из них близки общеязыковым (*расты, жить, как трава; зеленый, как трава; на вкус как трава*), другие являются широко употребительными в языке художественной литературы (например, характеризующие внешность человека: *борода как трава, волосы как трава*), третьи — индивидуальны (*глаза как трава, голос как трава и др.*). Именно широко распространенные образные словоупотребления могут быть включены как в толковый словарь русского языка, так и в словари поэтического языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Арутюнова Н. Д. Аномалии и языки: К проблеме «языковой картины мира» // Вопросы языкоznания. 1987. № 3. С. 3–19; Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 2. М., 1995. С. 348–388; Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005.

² Карапулов Ю. Н., Филиппович Ю. Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования. М.: Азбуковник, 2009. С. 9.

³ Апресян В. Ю., Апресян Ю. Д. Метафора в семантическом представлении эмоций // Вопросы языкоznания. 1993. № 3. С. 27–35; Зализняк А. А. Заметки о метафоре // Слово в тексте и в словаре. Сб. ст. к семидесятилетию академика Ю. Д. Апресяна. М., 2000. С. 82–90.

⁴ Кожевникова Н. А., Петрова З. Ю. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. Вып. 3. Растения. М.: Языки славянской культуры.

⁵ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 18.05.2016).

Petrova Z. Yu., Fateeva N. A.

Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Russia

THE ROLE OF FIGURATIVE WORD USAGE IN THE DESCRIPTION OF LINGUISTIC WORLD IMAGE

The authors argue that in teaching Russian language and literature it is important to give the students an idea of the national linguistic world image. A metaphor takes one of the central places in its elements. It is necessary to study not only common language metaphors, but also those that appear in the language of literature. The paper discusses a fragment of the linguistic world image associated with the word *trava* ‘grass’, in the language of the 19th–20th centuries literature, exploring classes of metaphors and similes with this word with varying degrees of prevalence.

Keywords: linguistic world image; metaphor; simile; literary text.

Петухов Сергей Владимирович

*Ленинградский областной институт
развития образования, Россия*

sergey.petuhov@mail.ru

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБРАЗ ПОСТСОВЕТСКОЙ РОССИИ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ

В статье рассматриваются произведения современных русских писателей, способствовавших формированию литературного образа постсоветской России в Китае.

Ключевые слова: русская литература, постсоветская Россия, художественный образ, символ, тема.

Современная русская литература, первые переводы которой в Китае появились в конце 1990-х годов, связана с именами Юрия Полякова, Александра Проханова, Валентина Распутина, Людмилы Улицкой, Михаила Шишкина, Захара Прилепина, Ольги Славниковой, Владимира Сорокина, Даниила Гранина.

Каждый из них «невольно» внес свой художественно-эстетический вклад в формирование образа литературной постперестроечной России в Поднебесной. В Китае, как и в советском государстве, большую часть XX века господствовал культ социалистического реализма. На изменения экономической и политической ситуации в обеих странах в 1990-е годы чутко отреагировала литература, дождавшаяся освобождения от оков идеологии.

Юрий Поляков — редактор «Литературной газеты» и первый русский писатель, который получил премию за лучший роман «Замыслил я побег» в Пекине. По признанию самого автора, его роман «Грибной царь», который недавно был представлен китайскому зрителю в постановке МХАТа имени Горького в городе Тяньцзинь, вызвал интерес прежде всего своей социальной остротой: «У них с такой прямотой говорить о язвах общества не принято. Притом что с реальными коррупционерами в Китае поступают предельно жестко — безжалостно расстреливают. Это определенный парадокс: у нас можно писать, о чем захочешь — но и воровать, сколько угодно. Даже не знаю, что лучше: может, на некоторое время нам с китайцами стоит поменяться — им делать, как мы, а нам — как они...»¹ Романы Полякова «Грибной царь», «Замыслил я побег» и «Козленок в молоке» переведены и изданы в Поднебесной.

Роман Александра Проханова «Господин Гексоген» критики называют взрывом.

События романа развиваются во время перехода власти от Ельцина к Путину. Этот период в русской истории, по мнению Проханова, — чудовищный и страшный, и имя ему ельцинизм. Содержание и сюжет романа — это серия взрывов. Эффект, который роман произвел в публике, — это бомба. Проблема терроризма волнует современное мировое сообщество

на протяжении последних десятилетий. И Китай не остается сторонним наблюдателем. Безусловно, новизна и актуальность темы, а также высокая плотность гиперреалистических деталей новейшей истории России парадоксальным образом повлияли на выбор авторитетного жюри.

Доминирующая в произведениях Валентина Распутина духовно-нравственная проблематика оказалась близка жителям Поднебесной. Творчество русского писателя, по мнению целого ряда китайских ученых, содержит художественную концепцию национального характера, воплощенного в распутинских героях, которых можно рассматривать в контексте истории и современности.

Китайского читателя в прозе Распутина привлекают образы сибирской могучей природы, стихии воды, земли (Ангара, Байкал, тайга, царственный лиственница), пьянящий живительный воздух и высокое небо. Но самое главное — люди, населяющие этот загадочный русский мир. Для китайского национального сознания такие понятия, как старик, ребенок, мать, отец, являются не только маркерами семьи, но несут сакральный смысл и соотносятся с понятиями рода, нации, архетипа и тысячелетней реки времени. Поэтому не случайно, что роман Распутина «Мать Ивана, дочь Ивана» (в переводе ученого-филолога Ши Наньчжэна), содержащего уже в самом названии два культурных концепта, был признан в Пекине лучшим иностранным произведением, переведенным на китайский язык в 2004 году.

В связи с этим событием русский писатель признался: «В Китае и теперь печатают книги, написанные по старинке, по заповедям и нормам тех времен, когда морализаторствовали Толстой и Достоевский, Диккенс и Фолкнер, а также китайские Лу Синь и Лao Шэ... В Китае... не меньше миллиарда читателей, и если всех их воспитать на добрых и чистых примерах, на милосердии и трудолюбии, на красоте природы и красоте человеческой души, на мудром и глубоком языке, на примерах любви к своей земле и своим традициям — о, много в литературе есть прекрасного и учительного! — и если бы миллиард китайцев воспитался на ней, да миллионы в России, не падших еще под властью зла, да кое-кто из спасшихся на Западе, да великий Восток, да немалый и остальной мир, — да ведь это явилась бы новая цивилизация, решительно отказавшаяся от зла в книгах, да и во всех иных искусствах! Ведь знаем же мы: сильно зло, но любовь и красота сильнее»².

В произведениях Людмилы Улицкой можно найти знаковые для китайцев темы и образы. Герой ее книги «Искренне ваш Шурик» — молодой человек, воспитанный мамой и бабушкой. В романе раскрываются сложные взаимоотношения сына и матери, описано состояние подчинения человека чувству долга и связанные с этим потери.

Шурик — типичный для современного Китая балованный сынок: бессловесный, мягкотелый, чересчур ответственный, но полный «му-

дак». А детали быта Москвы семидесятых годов, бесконечные для российского читателя, китайскому читателю, по-видимому, показались вполне уместными.

Михаил Шишкин — единственный российский писатель, удостоенный всех трех главных литературных премий России: «Русского буккера», «Большой книги» и «Нацбеста». Его называют наследником Бунина и Набокова.

Название книги Шишкина «Венерин волос» происходит от латинского названия растения *Adiantum capillus-veneris* и обладает символическим значением — «любовь, пронизывающая все сущее». Вновь метафоричное и романтическое название романа, несмотря на трагическое, а где-то даже жестокое содержание, оказалось близко китайскому сознанию. Премия, полученная писателем в Пекине, оказалась мощным интеллектуальным стимулом-заявкой на будущий роман с китайскими мотивами. Спустя пять лет после «Венерина волоса» он создал роман «Письмовник».

Герой этой книги Володя попадает в Китай конца XIX века на войну, Боксёрское восстание в Китае. Картины битв в письмах Володи возлюбленной Саше воссозданы по воспоминаниям очевидцев. Эпистолярный жанр романа усиливает реалистичность событий глазами живого свидетеля. Шишкин, зная китайские традиции, героев называет не Владимир и Александра, а мягко, музикально, почти по-китайски: «Во-ло-дя», «Са-ша». Володя погиб на войне, а Саша прожила долгую жизнь, продолжая писать письма возлюбленному. Как ян и инь, мужское и женское начало в романе диалектически сливаются: батальные сцены и ужасы войны Володи и мегасентиментализм и мечтательность Саши.

Автор нашумевших в России бестселлеров «Патологии» и «Санька» Захар Прилепин стремительно вошел в новейшую историю Китая. Сам писатель еще до перевода романа «Санька» на китайский язык высказал свои представления о встрече с восточным читателем: «В Китае вполне она будет востребована, потому что неразумное китайское юношество сегодня столь же болеет постыдным западничеством, как неразумное советское юношество в свое время. Будет неплохо, если несколько представителей китайского юношества прочтут мою книжку и поймут, какими будут их дети через двадцать лет после того, как Китай „уйдет на Запад“, презрев свой бесценный китайский опыт. Дети их будут дикими! В Европе — „Саньку“ купили и в нескольких европейских странах — другие причины для интереса к этой книжке, но тоже вполне прозрачные. Европа тоже стоит на пороге молодежных бунтов, бессмысленных и беспощадных. Надо разбираться со всем этим, пока не поздно, и в России, и за ее рубежами. Когда все это начнется, ни позорные законы о борьбе с молодежным экстремизмом, ни резиновые дубинки не спасут никого»³.

Книга известной российской писательницы Ольги Славниковой «Легкая голова» была опубликована издательством «Народная литература»

тура» на китайском языке в переводе Фу Ланя и Чжана Сюодуна. Славникова на встрече с китайскими читателями в Пекине акцентировала внимание на том, что «китайское и российское общества имеют общие черты: в обеих странах наблюдается переход из традиционного в современное общество, происходят колоссальные изменения в жизни людей, а также отмечается большой разрыв в представлениях о жизни между старшим и молодым поколениями»⁴. В связи с этим, по ее словам, роман «Легкая голова», который рассказывает о реалиях современного российского общества, о бизнесе по-русски, о механистичности деятельности современного человека, о губительной силе «заведенности», может вызвать резонанс и у китайской аудитории.

Интерес к Китаю Владимира Сорокина не вызывает сомнения. Сам Владимир Сорокин обращается к китайским мотивам во многих своих произведениях («Голубое сало», «День опричника», «Сахарный Кремль»). И повесть «Метель» не стала исключением. Великая китайская Сила принимает тело главного героя, доктора Гарина. Причем это не китайский дракон, а китайский санный поезд, запряженный огромным конем, высотой с трехэтажный дом. Обращение Сорокина к мифологии Поднебесной не случайно, поскольку, по его мнению, «сейчас Восток энергичнее и витальнее Запада. У Европы нет больше никакой экспансии. Она сама нуждается в помощи. А Восток энергетически активен и готов осваивать новые пространства. И если вы пообщаетесь с людьми из Восточной Сибири, то для них китайцы уже стали частью их жизни. И я не вижу в этом ничего странного»⁵.

По данным китайских СМИ, в Поднебесной из всех зарубежных писателей в последнее время предпочитают Даниила Гранина. Роман Даниила Гранина «Мой лейтенант» интересен китайским читателям не только чувствительной темой — событиями Второй мировой войны в советском восприятии, но и главным образом 97-летним автором, мудрецом, сам возраст которого заслуживает в Китае глубочайшего уважения. Для китайцев это феноменальное проявление вечно совершенствующегося живого духа. Сам автор признается: «Я не хотел писать про войну, у меня были другие темы, но моя война оставалась нетронутой, она была единственная война в истории Второй мировой войны, которая проходила два с половиной года в окопах — все 900 блокадных дней. Мы жили и воевали в окопах, мы хоронили наших погибших на кладбищах, пережили тяжелейший окопный быт»⁶.

Отдельные произведения каждого из вышеназванных российских авторов с 2002 по 2013 год были признаны лучшими зарубежными книгами в Китае. Это, как правило, писатели, чьи сочинения были победителями трех главных российских литературных премий, хотя так бывает не всегда, что отмечает профессор Лю Вэнъфэй: «При выборе мы руководствуемся своими личными соображениями, однако уделяем внима-

ние и тому, как писателя принимают у себя на родине, в частности, смотрим, получал ли он такие награды, как „Русский Букер“ и „Большая книга“. Но эти критерии весьма условные и не являются для нас обязательными: мы в первую очередь определяем лауреата в зависимости от собственных предпочтений»⁷.

По нашим наблюдениям, из десяти лауреатов китайской премии «Лучший зарубежный роман» подавляющее большинство было отмечено в качестве лучших в России, а спустя год-два — в Китае. Это ни в коем случае не говорит о конъюнктурности или зависимости китайского свободного выбора. Безусловно, конъюнктура и мода играют огромную роль в формировании общего международного культурного фона. Однако имена В. Распутина, М. Шишкина в списке лауреатов «ломают» привычный стереотип литературы как товара массового потребления книжного рынка. Китайский переводчик, издатель и читатель чрезвычайно чутко относятся к литературным ситуациям и процессам не только у себя, но и в мире. Имманентные законы творчества диктуют свои законы «встреч» любого автора русского, американского, японского, европейского со своим читателем. Те темы, проблемы, образы, которые были заявлены и воплощены в творчестве русских писателей начала XXI века, являются ожиданием и воплощением надежд многих читающих людей во всем мире. И Китай оказывается в этом плане среди первых.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бирюков С. В Китае нас зауважали за Крым. Писатель Юрий Поляков о том, какой сегодня видится Россия с Востока и Запада // Труд. 2014. № 68.

² Ма Сяоди. Восприятие и изучение творчества В. Г. Распутина в Китае // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 6 (36): В 2 ч. Ч. II. С. 136.

³ Богомолова А. Интервью Захара Прилепина. [Электронный ресурс]: // Захар Прилепин: [сайт]. [Москва, 2016]. URL: <http://www.zaharprilepin.ru/ru/pressa/intervyu/gazetachelru.html> (дата обращения: 18.07.2014).

⁴ Грибоедова А. Молодые российские писатели раскрыли китайским читателям «Секрет небосвода». [Электронный ресурс] // Фонд Русский мир: [сайт]. [Москва, 2013]. URL: <http://russkiymir.ru/russkiymir/ru/news/common/news34533.html> (дата обращения: 18.10.2013).

⁵ Кочеткова Н. Обнять метель. Интервью с Владимиром Сорокиным // Известия. 2010. 2 апреля.

⁶ Гранин Д. А. Мой лейтенант: Роман. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2012. С. 4.

⁷ Российский писатель Даниил Гранин удостоен в Пекине премии за лучший зарубежный роман. [Электронный ресурс] // ИТАР-ТАСС: [сайт]. [Москва, 2013]. URL: <http://itar-tass.com/kultura/836712> (дата обращения 15.02.2014).

Petukhov S. V.

Leningrad Regional Institute of Education Development, Russia

LITERARY IMAGE OF POST-SOVIET RUSSIA IN MODERN CHINA

The article deals with the works of contemporary Russian writers, contributed to the formation of the literary image of post-Soviet Russia in China.

Keywords: Russian literature; post-Soviet Russia; the artistic image; character; theme.

Пыхтина Юлиана Григорьевна

Оренбургский государственный университет, Россия

pyhtina-2008@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О РУССКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ХАРАКТЕРЕ
В РАМКАХ СПЕЦКУРСА «АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
В ПРОСТРАНСТВЕННОМ АСПЕКТЕ»**

В статье предложена концепция спецкурса, ориентированного на формирование у студентов-филологов представлений о национальном пространстве, которое одновременно реализуется в художественной и историко-философской парадигмах. Интерпретируя произведения с функционально-семантических позиций, мы акцентируем внимание на ценностно-смысловом значении географических образов в русской литературе, их тесной связи с национально-идеологическим компонентом.

Ключевые слова: художественное пространство, национальный характер, анализ текста.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования ставят перед разработчиками учебных курсов сложные задачи, связанные с формированием не только профессиональных компетенций, но и целого комплекса личностных качеств, а также мировоззренческой и гражданской позиции обучающихся.

Предлагаемый спецкурс «Анализ художественного текста в пространственном аспекте» является дисциплиной вариативной части Образовательной программы по направлению подготовки 45.03.01 «Филология» (профиль «Русский язык и литература») и нацелен, с одной стороны, на развитие умений студента работать с художественным текстом, применять филологические знания, умения и навыки в своей научно-исследовательской, практическо-прикладной и проектной деятельности, а с другой — через анализ основополагающих элементов русской национальной картины мира сформировать устойчивые представления о нравственном идеале, уникальности и противоречивости русского национального характера, который складывался, в том числе, под влиянием географического фактора.

Содержание курса предполагает включение следующих разделов.

1. Понятие художественного пространства в литературном произведении.
2. Пейзаж, интерьер, локусы как объекты анализа.
3. Архетипические, национальные и индивидуальные пространственные образы. Приемы и специфика их анализа.
4. Типология пространственных моделей. Приемы анализа различных моделей художественного пространства.
5. Анализ художественного пространства в литературе с учетом жанрово-родовой и стилевой специфики.

Исходя из задач нашей статьи, акцентируем внимание на третьем разделе, в котором рассматриваются сквозные национальные пространственные образы в русской литературе.

Первое занятие раздела — «Русский национальный характер как объект гуманитарных исследований» — предполагает знакомство студентов с рядом философских, исторических и культурологических работ, посвященных изучению специфики русской ментальности. Особое внимание стоит обратить на выделение географического фактора как ключевого в формировании национального характера. За основу можно взять следующие рассуждения П. Чаадаева: «географический факт» красною нитью проходит через всю нашу историю, пронизывает всю нашу философию, проявляется в общественной и политической жизни нашей страны, является «существенным элементом нашего политического величия и истинной причиной нашего умственного бессилия <...> мы лишь геологический продукт обширных пространств»¹.

Удивительно точно обосновал эту связь Н. Бердяев. «Пейзаж русской души, — отмечал философ, — соответствует пейзажу русской земли, подчеркивая безграничность, бесформенность, устремленность в бесконечность, широту национального русского сознания»². В статье «О власти пространств над русской душой» он развивает эту мысль: «Широк русский человек, широк, как русская земля, как русские поля. <...> В русском человеке нет узости европейского человека, концентрирующего свою энергию на небольшом пространстве души, нет этой расчетливости, экономии пространства и времени, интенсивности культуры. Власть шири над русской душой порождает целый ряд русских качеств и русских недостатков»³.

О том, что географические и климатические особенности России оказали первостепенное влияние на характер русского земледелия, особенности хозяйствования, мировоззрение русского народа и культуру его быта, студенты могут прочитать в работах В. Ключевского «О русской истории»⁴, В. Вейдле «Задача России»⁵, Г. Гачева «Национальные образы мира»⁶, В. Подороги «Простиранье или География „русской души“»⁷.

Задачей второго занятия является определение круга художественных произведений, в основе которых лежат размышления писателей о противоречиях русского национального характера. В ходе свободной дискуссии выясняем, что русская литература с ее глубоким проникновением во внутренний мир человека, поиском добра и смысла жизни, обличением несправедливости и зла, а также состраданием и милосердием на протяжении всего своего существования пыталась найти верное толкование глубинных противоречий в характере русского народа, объяснить причудливое соединение в нем гордости, величия и отсутствия достоинства; открытости, бескорыстия, любви к людям и жестокости; стремления к свободе и рабской покорности, смирения; великого трудолюбия и лености. И, как бы подтверждая открытия философов и историков, именно через пространство русские писатели стремились постигнуть иррационально-сложное сочетание несочетаемого в русском характере.

Опираясь на знания, сформированные в курсе «История русской литературы», студенты называют образы деревни, дворянской усадьбы, провинциального города, пейзажа и др., посредством которых писатели-классики, по их мнению, объясняли причудливую «географию русской души» (Н. Бердяев).

Предположения подтверждаются сопоставительным анализом «Утра помещика» Л. Н. Толстого, «Мужиков» А. П. Чехова и «Деревни» И. А. Бунина. Студенты отмечают идейное сходство данных произведений, заключающееся в попытке понять причину бедственного положения деревни, которое и наталкивает писателей на размышления о русском менталитете.

Важно, что национальные черты русского характера показаны через пространственные описания: и Толстой, и Чехов, и Бунин подробно рисуют жилище крестьян и пейзаж, окружающий это жилище. В народной культуре дом всегда являлся средоточием основных жизненных ценностей — любви, достатка, единства семьи и рода, он представлял собой некий космос, в котором человек чувствовал себя хорошо, уютно, счастливо. В то же время у всех трех писателей основными маркерами крестьянского жилища становятся ветхость, грязь, нищета, теснота, темнота, вонь, наличие в доме насекомых (мух, тараканов, клопов). Бедность, угнетающая русский народ, по мнению Н. Лосского, — национальная черта, которая «в значительной степени есть следствие малого интереса народа к материальной культуре»⁸.

Примечательно, что авторы близки и в эмоциональной оценке деревни: «Вот она, нищета-то и невежество!» — думал молодой барин, грустно наклонив голову и шагая большими шагами вниз по деревне. Среди чувств Нехлюдова, духовно близкого молодому Л. Н. Толстому, — злоба на мужика, досада, стыд и бессилие: «он почувствовал даже некоторую злобу на мужика, сердито пожал плечами и нахмурился; но вид нищеты, окружавшей его, и среди этой нищеты спокойная и самодовольная наружность Чуриса превратили его досаду в какое-то грустное, безнадежное чувство». Стыдно и герою А. П. Чехова Николаю перед своей женой и дочерью за бедность, постоянный крик, «голод, угар и смрад» в доме, за своих «тощих, сгорбленных, беззубых» родителей, за всегда пьяного брата Кирьяка. И. А. Бунин еще более резок в своих оценках, и хотя прямой авторской характеристики в повести нет, она явно выступает из реплик героев. Так, например, Тихон с раздражением заключает: «Эх, и нищета же кругом! Дотла разорились мужики... Хозяина бы сюда, хозяина!», а Кузьма добавляет: «Дикий мы народ! <...> Русская, брат, музыка: жить по-свиняччи скверно, а все-таки живу и буду жить по-свиняччи!»

Текстуальный анализ произведений позволяет студентам прийти к следующим выводам:

- создавая в своих произведениях обширную панораму русской деревни и народных типов, великие классики настойчиво стремились понять причины бедственного положения деревни, и вольно или невольно связывали их с основными чертами русского характера, такими, как смирение, равнодушие к материальному благополучию, лень, воровство, неумение самостоятельно организовать свою личную жизнь;
- важными для писателей были и другие, положительные, начала в русском народе: «искание абсолютного добра», проявившееся в желании Некрасова улучшить положение крестьян; крепкая связь русского человека с родовым гнездом, родиной (образ толстовского Чуриса); здоровье, согласие, цельность натуры (семья Дутловых); религиозность, порой не всегда осознаваемая (Ольга Чикильцева); осознание своей безысходной дикости и обреченности (Тихон и Кузьма Красовы); жертвенность (Молодая) и др.

Отдельное занятие необходимо посвятить анализу образа провинциального города. Единство взглядов на русскую провинцию обнаруживается в целом ряде произведений: «Соборянах» Н. С. Лескова, «Пашинцеве» А. Н. Плещеева, «Уральских очерках» М. Л. Михайлова, «Губернских очерках» М. Е. Салтыкова-Щедрина, рассказах А. П. Чехова и др. В результате сопоставительного анализа произведений замечаем, что провинциальный город осознается русскими писателями двояко: как замкнутое в себе патриархальное пространство, обладающее ценностно-нормативными и сакральными характеристиками, отличающееся гармоничностью, чистотой, искренностью, крепостью родовых отношений, с одной стороны, и как среда рутинная, отсталая, не способная принципиально обновляться, — с другой. В ходе работы над произведениями можно выделить внешние (быт) и внутренние (жители) особенности провинциального города, которые характеризуют его не только как пространственно-географический, но и как ментальный локус.

Национальный колорит имеет в русской литературе пейзаж. Проективным может быть анализ зимнего снежного пейзажа, который является в произведениях русских писателей не только декоративной деталью, создающей определенное настроение, но и символом России, родного дома. А наблюдения над функциями степного пейзажа наталкивают на размышления над такими чертами русской ментальности, как свободолюбие, удаль, бесшабашный размах, широта души, с одной стороны, и всепоглощающую и неутолимую тоску русского человека, рожденную бесконечным величием степных просторов — с другой.

Предложенная в рамках спецкурса концепция анализа художественного произведения позволит не только отчетливо проследить специфику пространства, пространственных моделей и образов в произведениях различной родовой и стилевой специфики, но и даст возможность сформировать дополнительные компетенции в рамках личностно ориентированного подхода в образовании в целом, его направленности на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, становление их гражданской идентичности.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Чадаев П. Я. Философические письма. Апология сумасшедшего. Электронный ресурс. URL: http://az.lib.ru/c/chaadaew_p_j/text_0010.shtml
- ² Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. Репринт. изд-е. Париж: YMCA-PRESS, 1955. М.: Наука, 1990. С. 8.
- ³ Бердяев Н. А. О власти пространств над русской душой // Бердяев Н. А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. М.: Мысль, 1990. С. 60.
- ⁴ Ключевский В. О. О русской истории. М.: Просвещение, 1993.
- ⁵ Вейдле В. В. Задача России. Минск: Белорусская Православная Церковь, 2011.
- ⁶ Гачев Г. Д. Национальные образы мира. М.: Академия, 1998.
- ⁷ Подорога В. Простирание или География «русской души» // Хрестоматия по географии России. Образ страны: Пространства России / Авт.-сост. Д. Н. Замятин, А. Н. Замятин; под ред. Д. Н. Замятиной. М.: МИРОС, 1994. С. 131–132.
- ⁸ Лосский Н. О. Характер русского народа // Лосский Н. О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа. М.: Политиздат, 1991. С. 238–349.

Pykhtina Ju. G.

Orenburg State University, Russia

FORMING CONCEPTS OF THE RUSSIAN NATIONAL CHARACTER BY MEANS OF THE SPECIAL COURSE “ANALYSIS OF LITERARY TEXT IN DIATOPICAL ASPECT”

The paper proposes the concept of a special course setting a goal to form for philology students the notions of national space, which simultaneously is realized in the artistic and historical and philosophical paradigms. Interpreting the works from a functional-semantic context, the author focuses on the axiological significance of geographical images in Russian literature, their close relations with the national ideological component.

Keywords: artistic space; national character; text analysis.

**Радина Лидия Борисовна,
Иванова Марина Михайловна**

*Институт международного образования
Воронежского государственного университета, Россия
radina@interedu.vsu.ru, ivanova@interedu.vsu.ru*

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ
«ЧИТАЕМ ПУШКИНА: РОМАН В СТИХАХ „ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН“:
ОПЫТ СОЗДАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ**

В статье представлено учебное пособие по литературе для иностранных учащихся гуманитарной направленности довузовского этапа обучения, его содержание и структура. Рассматриваются возможные алгоритмы действий при работе с пособием в иностранной аудитории.

Ключевые слова: русская литература, учебное пособие, довузовское обучение, обучение иностранных учащихся.

Преподаватели кафедры гуманитарных дисциплин Института международного образования Воронежского государственного университета считают, что дополнительная общеобразовательная программа, обеспечивающая подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, касающаяся изучения литературы, должна предусматривать, в частности, не только обзорное знакомство с жизнью и творчеством писателей, но и чтение художественных текстов. Это мнение подтверждается многолетним опытом преподавания литературы на довузовском этапе обучения в ИМО ВГУ, учащиеся которого с успехом читают стихи Пушкина, Лермонтова, Жуковского, басни Крылова и другие произведения малых форм. Отметим, что иностранные слушатели, осознанно выбравшие специальности гуманитарной направленности, проявляют большой интерес к произведениям русской классической литературы. После знакомства с общей характеристикой творчества писателя на занятиях стремление многих из них узнать больше о том или ином произведении и прочитать его самостоятельно усиливается. Так, внимание слушателей программы неизменно привлекает роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Однако неадаптированный текст произведения становится серьезным препятствием для большинства учащихся, включая и тех, чей уровень владения языком в той или иной степени выше, чем у основной массы иностранной аудитории. Все это побудило авторов к созданию учебного пособия «Читаем Пушкина: роман в стихах „Евгений Онегин“»¹.

Приступая к работе, авторы поставили перед собой ряд задач. Прежде всего попытаться сохранить атмосферу, целостность и художественное своеобразие произведения. В то же время представить роман в мак-

симально облегченном для восприятия иностранными учащимися виде. При работе с текстом романа «Евгений Онегин» возникли сложности, которые связаны с его объемностью, обилием историко-страноведческой, энциклопедической информации, наличием устаревшей и малоупотребительной в современном русском языке лексики и поэтическим строем произведения. В результате было подготовлено издание, знакомящее иностранных слушателей с содержанием романа «Евгений Онегин» и обучающее чтению литературного произведения на языке оригинала. В пособие вошел адаптированный текст романа, снабженный глоссарием, вопросами и иллюстративным материалом.

Текст произведения в издании представляет собой сокращенный (примерно на 85 %) текст оригинала и ограничен одной из основных сюжетных линий: развитием событий жизни и характера главного героя, его отношений с Татьяной Лариной. К сожалению, пришлось исключить из текста произведения значительные фрагменты, содержащие неизвестную иностранным учащимся историко-страноведческую информацию.

При работе по адаптации текста романа «Евгений Онегин» авторы учитывали то, что это поэтическое произведение, и стремились по возможности сохранить рифмы и ритм «онегинской строфы», чтобы нанести минимальный ущерб стройности пушкинского слога. Основным приемом трансформации текста стал прием исключения. Там, где в результате сокращения сюжетное действие прерывается, теряется связность повествования, поэтический текст заменен прозаическим комментарием, составленным авторами пособия. Коротко, понятной слушателям лексикой и несложными конструкциями, восполнялась отсутствующая информация. Приведем несколько примеров. Рассказ о причинах переезда Онегина в деревню и его чувствах в связи с этим в пособии выглядит так: *Онегин получает в наследство имение дяди и с радостью уезжает в деревню*. Пятая глава в пособии начинается так: *После разговора с Татьяной Онегин не бывал в доме Лариных. Через несколько месяцев у Лариных состоялся праздник — именины Татьяны. Ленский пригласил Онегина на праздник и сказал, что в доме не будет много гостей*.

Серьезную трудность представляла собой и работа с лексикой романа. Язык произведения отличается наличием большого количества слов и словосочетаний, требующих дополнительного объяснения, поскольку в современном русском языке за ними закрепился статус устаревших, малоупотребительных выражений. В процессе работы над глоссарием авторы пособия обращались как к толковым словарям современного русского языка, так и к «Словарю языка Пушкина»².

Глоссарий включает в себя лексику, потенциально неясную для читателя (247 слов и словосочетаний). Расположение глоссария является притекстовым: слова и словосочетания сопровождают текст в порядке их появления в произведении, что облегчает иностранным учащимся его

чтение и понимание. Основная часть слов (примерно 70 %) приводится со словарной статьей с целью наиболее адекватного и полного отражения их значений. В отдельных случаях словарные статьи редактировались с учетом языковых возможностей читательской аудитории. В глоссарии даны толкования устаревших слов и словосочетаний, например: *зарониться* — то же, что появиться; *рэйт* — званный вечер без танцев; *вышний совет* — о небесах, о Божественной силе, определяющей судьбы людей. Уточняются значения некоторых общеизвестных в современном русском языке слов: *блестательный* — относящийся к высшему светскому обществу; *педант* — человек, выставляющий напоказ свои знания, свою ученость. Словарной статьей сопровождается и часть общеупотребительных в настоящее время слов, так как для иностранных читателей их поиск в общих словарях может быть затруднен в силу многоязычности, малоупотребительности или особенного, контекстного значения в романе. Например: *блестеть* (здесь: быть интересным) — отличаться, выделяться среди других; *нелюдим* — человек, избегающий общества других людей; *чудно* — странно, удивительно. Имена собственные (с большой долей вероятности неизвестные иностранным учащимся или использованные в переносном значении) в глоссарии также даются с пояснениями: *Светлана* — героиня баллады Жуковского; *Нева* = (здесь перен.) светский Петербург. К части устаревших слов и словосочетаний, не требующих дополнительного толкования (примерно 18 %), приводятся только современные синонимы. Например: *сум* = этим; *ныне* = в настоящее время; *осынадцать лет* = восемнадцать лет; *молвить* = сказать. Общеупотребительная, распространенная в современном русском языке лексика (примерно 12 %) дана в исходной форме без словарной дефиниции. Например: *кудри, плечо, зевать, сплетня, совесть, гнев, оскорбить, разлучить*.

После каждой главы читателям предлагаются вопросы, направленные не только на проверку понимания содержания произведения, но и побуждающие к размышлению, формированию собственной оценки героев и описываемых событий.

Большое внимание авторы пособия уделили построению данного издания. Структура книги, как и ее содержание, направлена на облегчение чтения и понимания произведения иностранными учащимися. Текст романа в издании структурно сохраняет авторское деление на главы и строфы с их числовым обозначением. Место исключенных фрагментов произведения в издании обозначено многоточием <...>. Комментарий авторов пособия представлен курсивом. Текст романа и иллюстрации расположены на левой стороне, глоссарий — на правой стороне страницы. Слова и словосочетания, включенные в глоссарий, в левой и правой стороне страницы выделены курсивом. Вот как выглядит одна из глав романа в представленном пособии.

ГЛАВА ШЕСТАЯ

Дома Онегин размышляет о ссоре с Ленским.

...

X.

... в разборе строгом,
На тайный суд себя призвав,
Он обвинял себя во многом:
Во-первых, он уж был неправ,
Что над любовью робкой, нежной
Так подшутил вечер небрежно.
А во-вторых: пускай поэт
Дурачится; в осьмнадцать лет
Оно простительно. Евгений,
Всем сердцем юношу любя,
Был должен *оказать себя*
Не *мячиком предрассуждений*,
Не пылким мальчиком, бойцом,
Но *мужем с честью и умом*.

робкий — вызванный боязнью, неуверенностью
нежный — чувствительный, сентиментальный
подшутить — сделать предметом шутки
вечор — вчера вечером, вчера
небрежно — не принимая кого-, чего-нибудь
во внимание
пускай — то же, что пусть — служит для выражения согласия, дозволения, готовности примириться с чем-нибудь
дурачиться — делать глупости, глупо вести себя
осьмнадцать лет = восемнадцать лет
оно = это
простительно (нареч. к простительный) — то, что можно простить, извинить
оказать себя = показать себя
мячик (уменьш. от слова мяч) (здесь перен.)
предрассуждение — то же, что предрассудок — неверное мнение, вошедшее в привычку
муж — мужчина в зрелом возрасте

XI.

... «Но теперь
Уж поздно; время улетело...
К тому ж — он мыслит — в это дело
Вмешался старый *дуэлист*;
Он зол, он *сплетник*, он речист...
Конечно, быть должно презренье
Ценой его забавных слов,
Но *шепот, хохотня глупцов...*»
И вот общественное мненье!
Пружина чести, наш кумир!
И вот на чем *вертится мир!*
...

дуэлист — человек, известный своими дуэлями
сплетник
шепот — (здесь перен.) тихая речь
хохотня = хохот
пружина — движущая сила чего-нибудь
кумир — (здесь перен.) о том, что является для кого-нибудь высшим авторитетом, пользуется безусловным признанием у кого-нибудь
вертеться — основываться на чем-нибудь, исходить из чего-нибудь в своем развитии, движении
мир — действительность в различных ее проявлениях

XXXV.

В тоске сердечных *урываний*,
Рукою *стиснув* пистолет,
Глядят на Ленского Евгений.
«Ну, что ж? убит», — решил сосед.
Убит!.. С *сил* страшным воскликаньем
Сражен, Онегин с *содроганьем*
Отходит и людей зовет.
...

урывание — терзание, мучение
стиснуть — сдавить, сжать

сил = этим

содроганье — внутренний трепет, дрожь, под влиянием сильных, тяжелых впечатлений, переживаний

Вопросы:

1. Как оценивает свои действия Онегин?
2. Почему Онегин не отказался от дуэли? Как вы думаете, автор согласен с таким решением Онегина?
3. Чем закончилась дуэль?



Данное пособие может использоваться как в аудиторной работе, так и самостоятельно.

Перед обращением к тексту романа «Евгений Онегин» учащимся предлагается вспомнить, что им уже известно о Пушкине и его творчестве. При работе в аудитории это можно сделать в устной беседе в процессе живого общения. Затем следует чтение текста вслух преподавателем и учащимися. Далее слушателям предлагается прочитать текст самостоятельно, попытаться понять его, вспомнив уже известную лексику, а также применив лексическую догадку. В случае затруднений читатели пользуются словарем, расположенным на правой стороне страницы. В зависимости от подготовленности учащихся и задач, поставленных преподавателем, можно обращаться к отдельным фрагментам произведения, к одной или нескольким главам или работать со всем текстом. Заключительный этап — это ответы на вопросы в письменной или устной форме (как в виде монологического высказывания, так и в живой беседе), которые помогут продемонстрировать понимание произведения. Приведем некоторые примеры из письменных ответов учащихся об их впечатлениях после знакомства с романом «Евгений Онегин».

«Я думаю, роман Пушкина нашим современникам интересен. В романе мы можем узнать о развитии общества в прошлом и понимать настоящее. Произведение рассказывает о молодом человеке, его жизни и о любви, о духовном его развитии. В процессе чтения произведение воспитывает человека: как найти свою цель, иметь добрую душу, дорожить, что сейчас имеет» (Хао Мэнша, Китай, будущая специальность — журналистика).

«Каждый человек читает этот роман, он может видеть себя в романе» (Ле Тхи Май Чинь, Вьетнам, будущая специальность — журналистика).

«Роман вообще мне понравился, у каждого героя есть что-то особенное. Но Татьяна — это самая позитивная личность в этом произведении. Она искренняя. В ней мне понравилось, когда она показала свою ответственность, которую имела перед своим мужем. Онегин — в основном он неплохой человек, просто он вырос в таком обществе. Каждый человек имеет недостаток, и я думаю, что он за свой недостаток был наказан, а это на самом деле плохо, потому что каждый человек имеет право получить другой шанс» (Церич Мерсиха, Босния и Герцеговина, будущая специальность — история).

«Татьяна мне очень нравится, особенно ее характер, такая умная, искренняя женщина, нравственная. Татьяна не такая типичная женщина, она любит читать, думать, в общем, развиваться. Для меня это образ хорошей женщины. Онегин тоже немного нравится мне. То, что мне нравится, это его желание изменить свою жизнь» (Ниамби Нцегани Дивин Флорсиль, Конго, будущая специальность — филология).

Приведенные высказывания сохраняют стиль оригинала и подверглись минимальной правке.

Авторы представленного учебного пособия убеждены не только в возможности чтения художественных текстов на занятиях по литературе иностранными учащимися на довузовском этапе обучения, но и в его целесообразности и результативности. При тщательном отборе, необходимой адаптации материала и детально разработанном методическом со-

проводлении такой вид учебной деятельности повышает интерес к русской культуре и литературе, развивает познавательную активность, рождает у читателей собственные мысли и переживания и желание выразить их на изучаемом языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Иванова М. М., Радина Л. Б. Читаем Пушкина: Роман в стихах «Евгений Онегин»: Учебное пособие для иностранных учащихся. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2013. 29 с.

² Словарь языка Пушкина: В 4 т. / отв. ред. акад. АН СССР В. В. Виноградов. 2-е изд. / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. М.: Азбуковник, 2000.

Radina L. B., Ivanova M. M.

Institute of International Education, Voronezh State University, Russia

THE TUTORIAL WE READ PUSHKIN: THE NOVEL IN VERSE “EUGENE ONEGIN”: AN EXPERIENCE OF DEVELOPMENT AND USAGE IN A FOREIGN AUDIENCE AT THE RUSSIAN LITERATURE LESSONS

The article deals with the content and structure of Russian literature tutorial for foreign students of Humanity Studies (pre-university level). It reviews the possible teaching methods during the work on this tutorial in a foreign audience.

Keywords: Russian literature; foreign students teaching; tutorial; pre-university level.

Разумовская Вероника Адольфовна

Сибирский федеральный университет, Россия

veronica_raz@hotmail.com

**КУЛЬТУРНЫЙ МЕЙНСТРИМ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ:
СКАЗКИ НАРОДОВ СИБИРСКОГО СЕВЕРА В ПЕРЕВОДАХ**

В работе рассматриваются проблемы художественного переводоведения, связанные с сохранением в тексте перевода основной культурной информации и памяти оригинала. Объектом исследования послужили тексты сказок народов сибирского Севера, понимаемые как хранилища и генераторы культурных смыслов аборигенных народов данной территории. Особое внимание уделяется анализу случаев применения отдельных культурно ориентированных стратегий перевода (форенизации, доместикации, остранения), а также их комбинации.

Ключевые слова: Сибирь, культурная информация, культурная память, сказка, стратегии перевода.

Являясь бесспорным и важнейшим продуктом цивилизации, культура всегда имеет информационную тару — формальные средства хранения культурной информации и памяти. Наиболее известной и, соответственно, изученной культурной тарой являются тексты, традиционно представленные как устной, так и письменной разновидностями. Являясь одним из ключевых понятий современной гуманитарной науки, именно текст справедливо считается надежным хранилищем культурной информации и памяти, культурных ценностей и традиций. Данная функция текстов (прежде всего текстов художественных) неоднократно отмечалась в работах культурологов (Я. Ассман, В. М. Розин), антропологов (Х. Л. Борхес, В. В. Савельев), литературоведов (Ю. М. Лотман, В. Н. Торопов), лингвистов (Л. Г. Бабенко, Б. М. Гаспаров), переводоведов (С. Басснетт и А. Лефевр, Р. Р. Чайковский), семиотиков (Р. Барт, В. А. Плунгян, Ю. С. Степанов, Р. О. Якобсон), а также представителей других гуманитарных наук. Примечательно, что наиболее надежные и интересные результаты исследования культурной информации художественного текста получены в результате применения междисциплинарного подхода, предполагающего привлечение нескольких областей знаний, что напрямую обусловлено гетерогенной природой объекта изучения и соответствует тенденциям современной науки. Крайне важно, что художественные тексты могут рассматриваться как регулярные генераторы культурной информации, культурных смыслов. В данном контексте актуальным будет известное суждение Ю. М. Лотмана о том, что художественные тексты не выступают только пассивными хранилищами константной информации, поскольку являются не складами, а генераторами; в свою очередь, память (культурная память. — В. Р.) также

не является для культуры пассивным хранилищем, а составляет часть ее текстообразующего механизма¹.

Среди многочисленных видов культурно ориентированных и культурно значимых художественных текстов особое место принадлежит текстам сказок. Сказка может быть образно определена как некая информационная «капсула», традиционно существующая в пантопохронии культуры. Сказка концентрирует в себе многовековой опыт освоения человеком окружающего его мира и представляет собой некий синтез реального и нереального, бытия и небытия, потенциального и актуального. Именно сказка является одной из важных форм (тарой) кодирования культурной информации и памяти каждого народа. Являясь пересказом, неким «переводом» мифологических текстов, сказка обнаруживает тесную связь с исторически предшествующими ей мифами. Как традиционные произведения народного искусства сказки сохранили исконную мифологичность и, соответственно, метафоричность в осмыслении окружающего мира, что тесно связывает их с определенной культурой. Нельзя не согласиться с К. Г. Юнгом в том, что именно наличие мифологического мышления объединяет человека прошлого с человеком настоящего и будущего и объясняет неосознанное стремление человека к мифам и сказкам².

Отмечая существование многочисленных и разнообразных классификаций и жанровых разновидностей сказок, прежде всего необходимо разграничить сказки фольклорные и литературные. Обе указанные разновидности представлены в каждой национальной культуре (хотя и в различной степени) и являются важной знаковой составляющей культурного ландшафта народа. При этом именно фольклорная сказка является наиболее распространенным жанром фольклора и обладает сильной ориентацией на «свою» культуру, содержит значительный объем культурной информации и памяти. Сказка как социокультурный феномен является традиционным научным объектом, изучаемым с позиций истории (Б. А. Рыбаков, С. Н. Азбелев), литературоведения (А. Н. Афанасьев, Д. С. Лихачев), лингвистики (Л. Г. Викулова, О. Н. Гронская, О. Ю. Кириллова), этнографии (В. Я. Пропп, В. М. Жирмунский). В данной работе сказка рассматривается в предметном поле художественного переведоведения. Так, к вопросам перевода сказок неоднократно обращался классик российского переводоведения В. Н. Комиссаров. Регулярные переводческие трудности обусловлены высокой степенью культурной окрашенности сказок, наличием в текстах большого количества реалий и аллюзий, что неоднократно отмечалось в специальных работах³.

Уникальная культура народов Арктики и, в частности, народов Севера Сибири имеет в своей основе важное объединяющее понятие циркумполярной цивилизации, тем не менее обнаруживая культурное разнообразие. В данной проекции очевидная культурная гетерогенность текстов сказок арктических народов находит прямое отражение в их классифика-

ции: сказки народов Севера, сказки народов Сибири, эвенкийские сказки, ненецкие сказки и т. д. Сказки народов, проживающих в суровых климатических условиях, как, впрочем, и сказки всех народов мира, выполняют ряд важных функций, что определяет их полифункциональную природу. Так, к социокультурным функциям сказки как социокультурного феномена можно отнести развитие и сохранение общества, а также отдельной личности⁴. Учитывая основные стратегии воспитания с социально-педагогической точки зрения, исследователи сказок выделяют социализирующую, креативную, голографическую, компенсаторную, лексико-образную, культурно-этническую, рефлексивную, а также когнитивную функции сказки⁵. Сказки всегда были важнейшим средством нравственного воспитания, а также являлись неким мерилом готовности индивида к инициации, своеобразным «профориентационным тестом», с помощью которого определялась возможная сфера будущей деятельности ребенка⁶. Функциональное многообразие сказки также обеспечено наличием коммуникативной, информативной, аксиологической, компенсаторной, целеполагающей функций, а также выполнением функции средства межпоколенного общения и функции запрета⁷. Нельзя не отметить и развлекательную, психотерапевтическую и прочие функции сказок.

В аспекте перевода наибольший интерес представляет культуросохраняющая функция сказки, которая ориентирована на сохранение, преумножение и передачу культурного опыта отдельного этноса. В данной работе использован материал параллельных текстов сказок народов сибирского Севера, включенных в издание 1992 года для детей дошкольного и младшего школьного возраста⁸. Важно отметить, что перевод выполнен О. Мязиной и Г. Щитниковой не с языка оригинала (в оригинале сказки были созданы и продолжают существовать в устной форме), а с русских переводов.

Примечательно, что, несмотря на уникальность циркумполярных культур, к которым принадлежат сказки, а также малочисленность носителей культур и языков, все исследуемые сказки в полной мере соответствуют постулатам концепции сказок, разработанной В. Я. Проппом⁹, что позволяет, бесспорно, отнести данные тексты к жанру сказок.

В текстах рассматриваемых сказок представлен реальный и художественный мир коренных народов сибирского Севера. Уникальная культурная информация (и культурная память), доминирующая в информационном пространстве сказок, может быть рассмотрена как регулярная единица художественного перевода, относительно которой переводчик принимает решение на перевод. Как и в более широком контексте всего художественного перевода, технология и качество перевода сказок обнаруживают необходимость использования герменевтического подхода к пониманию переводимого текста, что полностью соответствует пониманию перевода Х.-Г. Гадамером как предельного случая понимания¹⁰.

В иконике, а также образах-персонажах, населяющих художественный мир сказок народов сибирского Севера, нашли отражение уникальная структура и семантика пространственной модели мира коренных народов севера, что требует от читателя и, конечно, переводчика изучения сложного семантического инструментария и базовых семантических оппозиций фольклорных текстов¹¹. Одной из важных переводческих задач, составляющих трудность для переводчиков текстов сказок, является передача имен собственных (*Хэвэки, Харги, Эйо, Эне, Кенгерселя, Лэнгкэй*), что обусловлено как их функциональными особенностями в художественном тексте, так и языковыми особенностями. Перед переводчиком стоит крайне сложная задача. Во-первых, он должен сохранить в тексте перевода культурное своеобразие оригинала, что сделает перевод ценным приобретением для всей мировой культуры. Во-вторых, перевод должен быть понятен читателям перевода, вызывать у него эстетические переживания. При рассмотрении перевода текстов сказок как основной герменевтической задачи переводчики чаще всего используют стратегии адаптации культурной информации в рамках лингвокультурной дихотомии «свой/чужой» — форенизацию и доместикацию¹². Наиболее адекватный результат перевода достигается при комбинировании указанных лингвокультурных стратегий перевода, а также в случаях использования стратегии остранения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб.: Искусство-СПб., 1998. С. 14–285.

² Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов / пер. А. А. Спектор. Минск: Харвест, 2004. 400 с.

³ Вальковская Е. В. Проблемы передачи национально-культурной специфики образа героя русской народной сказки в переводе на английский и французский языки // Язык и культура. 2013. № 7. С. 180–184; Грюэль-Алер Л. Размыщение переводчика // Russian Studies. СПб., 1995. Т. 1. № 4. С. 82–97; Кондратенко Т. Л. Переводческий аспект английской сказки: проблема сохранения и передачи национальной самобытности // Язык. Культура. Общение: Международная научно-практическая конференция «Международный фестиваль языков», Минск, 16 апреля 2011 г. / под ред. В. Г. Шадурского. Минск: Изд. Центр БГУ, 2011. С. 121–124; Лиходкина И. А. Особенности передачи мифонимов из русских народных сказок на английский, французский и итальянский языки // Молодой ученый. 2015. № 10. С. 1417–1420.

⁴ Кольцова И. Н. Социокультурные функции сказки: дис. ... канд. культурол. наук / Нижегородский гос. архитектурно-строительный ун-т. Нижний Новгород, 2000. 203 с.

⁵ Санникова И. Н. Социально-педагогический функции сказки // Ярославский педагогический сборник. 2012. № 2. Т. II (Психологопедагогические науки). С. 47–51.

⁶ Наговицын А. Е., Пономарева В. Н. Типология сказки. М.: Генезис. 2011. 336 с.

⁷ Павлютенкова И. В. Сказка: философско-культурологический анализ: дис. ... канд. философ. наук / Ростовский гос. строительный ун-т. Ростов-на-Дону, 2003. 135 с.

⁸ Сказки народов Сибири (Fairy-Tales of Siberian Folks) / сост. Г. А. Смирнова; пер. О. В. Мязина, Г. И. Щитникова. Красноярск: Витал, 1992. 207 с.

⁹ Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2001. 144 с.

¹⁰ Гадамер Х.-Г. Истина и метод / общ. ред. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.

¹¹ Razumovskaya V. A. Translating Aboriginal Siberian and Circumpolar Cultures in Russia // Translators, Interpreters and Cultural Negotiators. Mediating and Communicating Power from the Middle Ages to the Modern Era / eds: F. M. Federici, D. Tessicini. London: Palgrave Macmillan, 2014. P. 190–212.

¹² Venuti L. Strategies of Translation // Routledge Encyclopedia of Translation Studies / ed. M. Baker. London; New York: Routledge. Taylor and Francis Group, 2006. P. 240–244.

Razumovskaya V. A.

Siberian Federal University, Russia

CULTURAL MAINSTREAM OF LITERARY TRANSLATION: FAIRY TALES OF THE SIBERIAN NORTH PEOPLES IN TRANSLATIONS

The paper deals with the problems of Literary Translation Studies, related to the preservation of the main cultural information and memory of the original text in translation. The study object is determined as the texts of the Siberian North peoples fairy tales, which are at the same time considered to be the repositories and generators of cultural meanings of the indigenous peoples of this area. Particular attention is paid to the analysis of the individual cases of culture-orientated translation strategies (foreignization, domestication, estrangement), as well as their combination.

Keywords: Siberia; cultural information; cultural memory; fairy tale; translation strategy.

Рубичева Юлия Александровна

Институт русского языка и культуры
МГУ им. Ломоносова, Россия

kenoby@bk.ru

О РОЛИ И СТРУКТУРЕ НЕВЕРБАЛЬНОГО ДИАЛОГА В РОМАНЕ Л. Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

В статье говорится о невербальном диалоге в литературе как форме психологизма. Суть его противоречит словам, то есть язык взгляда не совпадает с языком жестов. В работе представлены разные знаковые системы в общении людей, а также разные темы, в которых присутствует определенная градация в использовании разных форм общения.

Ключевые слова: невербальная семиотика, психологизм, эпизод, рациональное, эмоциональное.

В человеческом общении огромное значение имеют жестикуляция, мимика, взгляд, походка, вообще язык тела, а также паралингвистика (плач, смех, паузы в речи и пр.). «Особенностью языка телодвижений, — пишет американский психолог А. Пиз, — является то, что его проявление обусловлено импульсами нашего подсознания, и отсутствие возможности подделать эти импульсы позволяет нам доверять этому языку больше, чем обычному, верbalному каналу общения»¹.

Однако легче контролировать жестикуляцию, чем, например, взгляд. Впрочем, актерам подвластна и эта сфера. В современной психологии выделяют несколько систем телодвижений и параречевой деятельности, которые способны стать средством коммуникации. Г. Е. Крейдлин относит к ним паралингвистику (голос), кинесику (жесты), окулесику (язык глаз), гаптику (язык прикосновений), язык пространства, или проксемику (расстояние между говорящими)².

Информация, которую передают эти языки, может быть единой, но возможен и конфликт сообщений. И все это отражается в зеркале художественной литературы. Причем здесь, в отличие от первичной реальности, сведены к минимуму случайные физиологические явления, не связанные с ситуацией общения и с характерами собеседников. Особенно широки возможности невербального диалога в эпических произведениях, где есть речь повествователя. Взаимодействие вербального и невербального диалогов — один из богатых источников *психологизма*³. Невербальный диалог может совпадать со сказанными словами, а чаще противоречит им.

Д. С. Мережковский называл Толстого «ясновидцем плоти»⁴, прослеживая в его прозе «путь от видимого к невидимому, от внешнего к внутреннему, от телесного к духовному»⁵. При этом в зависимости от характеров героев и от ситуации общения, от обсуждаемых тем в романах писателя доминирует та или другая система невербальных знаков.

В эпизодах романа «Анна Каренина» почти всегда отмечаются писателем особенности невербального поведения героев. Но его место и сама структура видоизменяются в зависимости от темы эпизода, от характеристик его участников, от ситуации.

Я остановлюсь на трех темах с целью проследить различное невербальное сопровождение разговоров персонажей. Это, во-первых, эпизоды, изображающие разные фазы любовных отношений между Анной и Вронским (их условные названия): «В гостиной у Бетси Тверской» (ч. 2, гл. 7) и «Отъезд Вронского на выборы» (ч. 6, гл. 32). Во-вторых, так называемые «умные разговоры» («Обед у Облонских») (ч. 4, гл. 12), где Каренин, Кознышев, Песцов соревнуются в знаниях и остроумии, а также «Разговор Каренина с Анной о браке» (ч. 4, гл. 4). В-третьих, сквозная в романе тема отношений родителей и детей: «Свидание Анны с сыном» (ч. 5, гл. 29) и «Урок, который Каренин дает сыну» (ч. 5, гл. 27), а также самое начало романа — эпизод «Все смешалось в доме Облонских» (ч. 1, гл. 3), а именно разговор Стиви с детьми.

В эпизоде «В гостиной у Бетси Тверской» до разговора Анны и Вронского гости говорят о счастливых браках, заключенных по расчету или любви. Анна и Вронский не участвуют в общей беседе, Анна упрекает его за его изменившееся отношение к Кити. Однако невербальный диалог противоречит смыслу их слов. Они боятся прямо говорить о своих чувствах, так как у них нет будущего, и они оба это знают. Пытаются обойти эту ситуацию, но язык их взглядов, мимика говорит обратное: они оба хотят быть вместе, и чужие проблемы их не интересуют. Они говорят о самочувствии Кити:

«Это доказывает только то, что у вас нет сердца, — сказала она. Но взгляд ее говорил, что она знает, что у него есть сердце, и от этого-то боится его» (т. 8, с. 155)⁶.

При упоминании о болезни Кити Вронский хмурит брови, но Анна не верит, что это его интересует. Выражение на его лице говорит об удивлении, но подготовленном удивлении, и они оба это знают:

«Мне пишут, что Кити Щербацкая совсем больна.
— Неужели? — нахмурившись, сказал Вронский. Анна строго посмотрела на него.
— Вас не интересует это?» (т. 8, с. 155).

Анна вздрагивает, как от физической боли, когда речь заходит о любви:

«Вы помните, что я запретила вам произносить это слово, это гадкое слово, — вздрогнув, сказала Анна; но тут же она почувствовала, что одним этим словом: запретила — она показывала, что признавала за собой известные права на него и этим самым поощряла его говорить про любовь» (т. 8, с. 155).

Итак, взгляды противоречат смыслу слов. Иная структура диалога в конце романа: здесь герои словами признаются друг другу в любви, но взгляды свидетельствуют об обратном.

«Да я ничего так не желаю, как не разлучаться с тобою, — улыбаясь, сказал Бронский. Но не только холодный, злой взгляд человека преследуемого и ожесточенного блеснул в его глазах, когда он говорил эти нежные слова» (т. 9, с. 258).

У Толстого речь героя редко раскрывает его сущность, поэтому очень важно неверbalное сопровождение диалога.

Иной тип личности, воплощающей не «ум сердца», а «ум ума»⁷, представлен в Каренине. Его жизнь — «искусственная», у рассуждения — «мост» над «пучиной». Каренину не удается построить «мост» не только над «пучиной» своей частной жизни, он терпит фиаско и в служебной деятельности. Между постигшим Каренина личным несчастьем и неудачей даже в служебных делах, хотя они были только «отражением жизни», проводится параллель. Тем самым подчеркивается, что отстраненность Каренина от нелогичной, «сырой» жизни проявляется во всех сферах. Например, его речь, обращенная к жене, складывается «как доклад», как последовательность тезисов:

«Я должен сказать и высказать следующее: во-первых, объяснение значения общественного мнения и приличия; во-вторых, религиозное объяснение значения брак; в-третьих, если нужно, указание на могущее произойти несчастье для сына; в-четвертых, указание на ее собственное несчастье» (т. 8, с. 161).

Бедность эмоциональной жизни Каренина подчеркивается бедностью и однообразием невербальных форм поведения; тем более значима в его всегда плавной речи заминка, когда он произносит «пеле... педе... пелестрадал». В эпизоде «Обед у Облонских» заходит разговор о разводе. Каренин старается сохранить спокойствие:

«Когда же встали из-за стола и дамы вышли, Песцов, не следя за ними, обратился к Алексею Александровичу и принял высказывать главную причину неравенства. Неравенство супругов, по его мнению, состояло в том, что неверность жены и неверность мужа казнятся неравно и законом, и общественным мнением. Степан Аркадьевич поспешил к Алексею Александровичу, предлагая ему курить.

— Нет, я не курю, — спокойно отвечал Алексей Александрович и, как бы умышленно желая показать, что он не боится этого разговора, обратился с холодной улыбкой к Песцову» (т. 8, с. 430).

Эта улыбка и наружное спокойствие — защитная реакция. За обедом у Облонского передан спор между Песцовым, Кознышевым и Карениным. Обсуждаются модные в 1870-е годы тема образования, женский вопрос и т. д. Собеседники рассуждают лишь логически, и весь разговор этот — ни к чему не обязывающий, дежурный, что подчеркнуто полным контролем собеседников за своим невербальным поведением:

«Алексей Александрович выразил мысль о том, что образование женщин обыкновенно смешивается с вопросом о свободе женщин и только поэтому может считаться вредным.

— Я, напротив, полагаю, что эти два вопроса неразрывно связаны, — сказал Песцов, — это ложный круг» (т. 8, с. 426).

Здесь либо вообще нет неверbalного диалога (чувство не участвует в этих разговорах), либо отмечается мимика, вполне подконтрольная рассудку: «тонкая улыбка» Сергея Ивановича Кознышева, поднятые брови Каренина.

Очень велика роль неверbalного диалога в изображении детей, их общения с родителями. Появление детских персонажей — часто своеобразный «детектор лжи» взрослых. Детские персонажи впервые появляются в начале романа, в эпизоде, который можно озаглавить цитатой из текста: «Все смешалось в доме Облонских». Наступает третий день после ссоры Степана Аркадьевича с женой, уличившей его в связи с гувернанткой. Дочка Облонского видит притворство отца и краснеет за него. Степан Аркадьевич замечает это, он читает по лицу дочери:

«Девочка знала, что между отцом и матерью былассора, и что мать не могла быть весела, и что отец должен знать это, и что он притворяется, страшася об этом так легко. И она покраснела за отца. Он тотчас же понял это и также покраснел» (т. 8, с. 15).

Отец и дети понимают друг друга по мимике и взгляду.

В эпизодах с участием детей выразительны язык прикосновений и расстояние между взрослым и ребенком (проксемика). Эпизод «Урок, который дает Каренин сыну»⁸ резко контрастирует по своей эмоциональной тональности со следующей за ним знаменитой сценой, одной из кульминаций романа — «Свидание Анны с сыном». Совершенно другие, нежели с матерью, отношения сложились у Сережи с отцом. От матери он видел тепло и ласку, он тянулся к ней. В разговоре же с отцом глаза мальчика тухли, он притворялся, желая угодить отцу. Но дети даже притворяются естественно. Родители, не понимая своих детей, заставляют их неосознанно перестраиваться, играть ту роль, которую ждут от них взрослые:

«Блестящие нежностью и весельем глаза Сережи потухли и опустились под взглядом отца. Это был тот самый давно знакомый тон, с которым отец всегда относился к нему и к которому Сережа научился уж подделываться» (т. 9, с. 103).

Для Каренина Сережа — некий «воображаемый мальчик», очевидна ирония Толстого по поводу воспитания детей по модели Каренина. После ритуального приветствия (Сережа целует руку отца) мальчик постоянно отвлекается от содержания урока. Произнося стихи из Евангелия, он «загляделся на кость лба отца, которая загибалась так круто у виска, что он запутался...» (т. 9, с. 103). Когда же речь зашла о до-потопных патриарах, «он уже ничего не мог сказать и мялся, и резал стол, и качался на стуле...» (т. 9, с. 104). А вспоминая патриарха Еноха, он «остановившился глазами» глядел «на цепочку часов отца и до половины застегнутую пуговицу жилета» (т. 9, с. 104). Выразительна организация пространства: Сережа, раскачивающийся на стуле

и глядящий на отца «испуганным взглядом», и, видимо, далеко от него сидящий в своем кресле отец, частоправляющийся с книгой Ветхого Завета. Описанию урока предшествует передача мыслей Сережи о матери, его надежды на встречу с ней. На прогулке он всматривался в женщин, издали похожих на нее.

«И он вот-вот ждал, что она подойдет к нему, поднимет вуаль. Все лицо ее будет видно, она улыбнется, поднимет его, он услышит ее запах, почувствует нежность ее руки и заплачет счастливо, как он раз вечером лег ей в ноги, и она щекотала его, а он хохотал и кусал ее белую с кольцами руку» (т. 9, с. 102).

Такого же тесного общения — не только разговора, но и прикосновений, ласк ждет Анна от свидания с сыном.

«Увидать сына на гулянье, узнав, куда и когда он выходит, ей было мало: она так готовилась к этому свиданию, ей столько нужно было сказать ему, ей так хотелось обнимать, целовать его» (т. 9, с. 110).

И в эпизоде «Свидание Анны с сыном» сравнительно мало слов: основную роль в общении матери и ребенка играет невербальный диалог, в особенности язык прикосновений.

«Сонно улыбаясь, все с закрытыми глазами, он перехватился пухлыми ручонками от спинки кровати за ее плечи, привалился к ней, обдавая милым сонным запахом и теплотой, которые бывают только у детей, и стал теряться лицом об ее шею и плечи» (т. 9, с. 113).

В заключение хочется подчеркнуть, что при анализе эпизодов, где изображаются ситуации общения персонажей, важно проследить не только соотношение верbalного и невербального диалогов (их соответствие или несоответствие друг другу), но саму структуру невербального диалога, ведущую роль той или иной знаковой системы (жесты, взгляды, мимика, прикосновения, проксемика, а также параречевые явления).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других людей по их жестам / пер. с англ. М.: Эксмо, 1995. С. 36.

² Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2004. С. 36.

³ Есин А. Б. Введение в литературоведение. М.: Высшая школа, 1999. С. 314.

⁴ Мережковский Д. С. Л. Толстой и Достоевский. М.: Наука, 2000. С. 98.

⁵ Там же. С. 93.

⁶ Толстой Л. Н. Собр. соч.: В 22 т. М.: Худож. лит., 1978–1985. Т. 8–9. — Здесь и далее ссылки на это издание даются после цитаты в круглых скобках, с указанием номера тома и страницы.

⁷ Толстой Л. Н. Переписка с русскими писателями: В 2 т. Т. 1. М.: Худож. лит., 1978. С. 387.

⁸ Десятникова А. В. Изображение урока в произведениях Л. Н. Толстого // Русский язык и литература для школьников. 2012. № 2. С. 23–36.

Rubicheva Ju. A.

Institute of Russian language and Culture of Lomonosov Moscow State University, Russia

**ROLE AND STRUCTURE OF NONVERBAL DIALOGUE
IN TOLSTOY'S NOVEL "ANNA KARENINA"**

The article is talking about non-verbal dialogue in fiction as a form of psychological analysis, stressing the contradiction of words and non-verbal semiotic, and giving examples of different kinds of sign systems communications.

Keywords: non-verbal semiotic; psychology; episode; rational; emotional.

Скибина Ольга Михайловна

*Оренбургский государственный
педагогический университет, Россия*

sskibin90@mail.ru

Хохлова Татьяна Александровна

Оренбургский государственный аграрный университет, Россия

tatskokova@yandex.ru

ЧЕХОВСКИЕ МОТИВЫ И ПРИЕМЫ В МАЛОЙ ПРОЗЕ Л. УЛИЦКОЙ

В статье исследуются такие теоретические понятия, как «русская литературная традиция», «массовая литература», «реализм», «постмодернизм». Вносится уточнение в существующие понятия высокой литературы, литературного низа. Определяется, что в творчестве Чехова произошел синтез эстетики элитарной и массовой литературы, активно воспринятый и развитый постмодернистами, в том числе и Л. Улицкой. Анализ рассказов Чехова и Улицкой дает возможность установить общие принципы поэтики массовой литературы: формульность, описательный психологизм, штампы, а также сделать выводы о востребованности подобного рода литературы массовым сознанием.

Ключевые слова: русская классическая литература, массовая литература, постмодернистская эстетика, формульность, стереотип, штампы, ирония.

Тождество метода малой прозы Людмилы Улицкой и стиля Антона Чехова в последние годы становится все более очевидным. Улицкая пишет свои произведения в ключе русской классической литературы. В ее творчестве можно найти характеры, положения, типологически соотносимые с характерами и положениями А. Пушкина, Н. Гоголя, И. Тургенева, Ф. Достоевского, Л. Андреева, К. Паустовского, М. Пришвина, В. Аксенова и других. Наиболее четкие и видимые литературные связи обнаруживаются при сопоставлении рассказов Улицкой с историями А. Чехова. Причем эти сходства выводят художественные методы писателей за рамки традиций русской классической литературы и позволяют нам говорить о наличии элементов постмодернизма в их творчестве, синтезировавшим русскую литературную традицию с новаторскими методами письма. Именно в творчестве Чехова произошел синтез эстетики элитарной и массовой литературы, активно воспринятый и развитый постмодернистами, в том числе и Л. Улицкой.

Оба писателя — врачи по образованию, поэтому для них важно увидеть не только внешние проявления вещей, характеры, но и выявить их глубинную, генетическую суть. На страницах многих своих рассказов они виртуозно вкрапляют точные медицинские термины, характеризующие определенное заболевание человека или его состояние. Однако это происходит у писателей по-разному.

Часто Чехов героями своих рассказов делает представителей медицины — врачей и фельдшеров («Сельские эскулапы» (1882), «Общее образование» (1885), «Хирургия», «Месть женщины» (1884), «Общее образование» и др.), употребляет профессиональные слова с целью речевой характеристики героя, как правило, пронизанной авторской иронией и намерением снизить образ. Не случайно все эти рассказы относятся к ранней юмористике Чехова. В «медицинских» произведениях Улицкой абсолютно отсутствует ирония. Писатель использует научную терминологию как неотъемлемую часть авторского повествования, делает ее своим стileобразующим компонентом. Она, генетик по образованию, как бы исследует человека под микроскопом, характеризует его проблемы не только с бытовой, но и с научной точки зрения. Многие герои ее произведений — врачи. Это Павел Алексеевич Кукоцкий («Казус Кукоцкого»), Анна Федоровна («Пиковая дама»), Ирина Михайловна («Бронька»), Андрей Иннокентьевич («Дочь Бухары») и другие. Общий тон ее повествования порой бывает пронизан трагичностью и безысходностью, так как ее герои-медики знают и видят истинную причину болезни. Несобственно-прямая речь этих персонажей и авторские замечания изобилуют профессиональными терминами. В рассказе «Дочь Бухары», повествующем о судьбе ребенка-дауна, Улицкая по-медицински точно от лица врача охарактеризовала внешний вид новорожденной: «Девочка была вялая, отечная, с сильно развитым эпикантом, кожной складкой века, характерной для монгольской расы. Андрей Иннокентьевич отметил про себя *гипотонус* и полное отсутствие *хватательного рефлекса* (курсив мой. — Т. С.)»¹.

Несомненно, обращение писателей к теме врачей и профессиональным терминам сближает художественные методы писателей. Однако апелляция к профессии решается писателями по-разному. Для Улицкой научная терминология является средством выявления природы самой вещи, добавлением повествованию «факта достоверности» и правдивости. Для Чехова же это способ речевой характеристики персонажа, прием, направленный на снижение образа путем создания иронии или сарказма.

«Медицинский» взгляд на действительность не является единственной точкой соприкосновения в художественном методе Улицкой и Чехова. Изображая характеры, Л. Улицкая обращается к эстетике намеков и деталей, разработанной классиком. Обоим писателям важно показать *внутренние качества героя через его внешние характеристики*. Средствами достижения данного эффекта является *детализация портрета героев*. Например, во многих рассказах Чехов, говоря о персонаже, замечает одну деталь, тонко передающую душевное состояние героя. Это женщина с бледным лицом («В рождественскую ночь», 1883), «кругленькая, розовенькая блондинка, с большими голубыми глазами, с длиннейшими волосами и с цифрой 26 в паспорте»² («Скверная история», 1882), моло-

дая худенькая брюнетка с *кrottkimi* серыми глазами («Анюта», 1886) и др. Часто указание Чеховым на одну деталь служит и характеристикой персонажа. Это не умывавшийся и не чесавшийся со дня своего рождения Глеб Глебыч («Сельские эскулапы»), молоденькая дамочка Лизочка Кудринская, имеющая много поклонников («Страдальцы», 1886), истасканный и плешиwyй, с пушистыми бакенбардами некий Петр Семеныч («Удав и кролик», 1887) и др. В таких отдельных замечаниях, едва уловимых штрихах преобладает язык художественной детали, где ассоциативный принцип позволяет воспринимать оттенки чувств, мыслей, переживаний героев. Это придает стилю А. Чехова импрессионистические черты³, тонко и точно воссоздавая картину рассказа и указывая на определяющие личность характеристики.

Улицкая также концентрирует внимание читателей на деталях внешности, одновременно передающих внутреннее состояние героя и служащих средством его характеристики. К примеру: *красивая и легкая* Ольга Александровна («Лялин дом»), легко изменявшая мужу; *Анна Федоровна с воробышного цвета волосами* («Пиковая дама»), во всем робкая и покорная перед матерью, *невзрачная и долговязая*, в толстых очках Клавдия, которую зверски избивал муж («Финист Ясный Сокол») и др. Часто Улицкая подробно и детально прописывает внешность своих персонажей, параллельно раскрывая и их характер.

Повышенная условность в описании героя и установка на игровое начало роднят произведения А. Чехова и Л. Улицкой. Нередко для изображения портрета героя Чехов использовал прием, названный А. В. Кубасовым *анимализацией*⁴. Суть этого приема состоит «в придании герою скрытого или явного сходства с животным, птицей, насекомым»⁵. Животное, в свою очередь, также может изображаться в «очеловеченной» форме. У Чехова в рассказах «В Москве на Трубной площади» (1883), «Индийский петух» (1885), «Каштанка» (1887) и др. животные описываются человеческими характеристиками: «На запачканной жердочки сидит полинялый старик-дрозд с оципанным хвостом. Он солиден, важен и неподвижен, как отставной генерал. На свою неволю давно уже махнул лапкой и на голубое небо давно уже глядит равнодушно»⁶. Иногда в рассказах А. Чехова происходит смешение анимализированных и очеловеченных характеристик. Например, в рассказе «Индийский петух» о птице говорится человеческими характеристиками: петух уже неделю «не пьет, не ест ... Скучный такой, унылый, словно потерял что-нибудь или совесть нечиста»⁷. Людям же в этой истории, наоборот, присущи животные черты: у аптекаря большие пушистые бакены, он нахохлился и сердито фырчит, а хозяин петуха Маркел Иванович чешется и кряхтит перед тем, как лечь на диван.

Похожая контаминация человеческих и животных качеств обнаружена нами в рассказах «Гуля» и «Зверь» Л. Улицкой. Так, в рассказе

«Гуля», говоря о долгой жизни хозяйки с собакой, автор намеренно отождествляет женщину с животным. Обратное явление наблюдаем в рассказе «Зверь», где животное наделяется человеческими характеристиками: «Вид у него был внушительный. Если бы он был человеком, можно было бы сказать, что он идет как старый штангист или борец, ссунувшийся от тяжести мускулов, спортивной усталости и славы»⁸.

Обращение писателей к условным характеристикам персонажей, игровому началу в создании портрета обуславливает релятивную картину мира в их творчестве. Такие формы создания условного призваны изнутри разрушить штампы и стереотипы устоявшегося мира, вывести сознание читателя за пределы канонов. В русской литературе Чехов был одним из первых, кто стремился показать относительность и изменчивость действительности. Именно эти свойства бытия (быстро, неустойчивость, условность и относительность) легли в основу наступившего во второй половине XX века постмодернизма, подхватившего и присвоившего чеховские открытия.

В свете этих постмодернистских представлений особое значение получают чеховские «неокончательные концы», которые проявляются в эпизодичности, случайности рассказа. Как правило, у Чехова такие истории имеют открытые финалы, где читателю предоставляется свобода «домысливания» истории («Сельские эскулапы», 1882; «В приюте для неизлечимо больных и престарелых», «Речь и ремешок», 1884; «Сонная одурь», 1885; «В Париж!», 1886 и т. д.). В рассказах Л. Улицкой также есть истории с мотивом случайности («Перловый суп») и «неокончательными концами» («Счастливые»), напоминающие чеховское письмо.

Присутствие открытых финалов в рассказах Улицкой позволяет говорить, что она в своем творчестве отталкивается от прозы А. Чехова как от исходной точки художественной системы, вкрапляя его творческие открытия в ткань своих произведений.

Таким образом, явная природа чеховских произведений детально прослеживается в прозе Л. Улицкой на уровне отказа от нравоучительности, «медицинском» взгляде на жизнь, где в центре внимания отдельный человек с его проблемами и вопросами. Подобно Чехову, Улицкая опирается на игровые приемы в создании образов своих героев, концентрируя внимание на деталях, характеризующих внешний и внутренний мир персонажа. Мир в творчестве Улицкой представлен релятивной картиной бытия, проявляющейся в случайности, эпизодичности повествования и открытых финалах историй. Однако обозначенные сходства в эстетике произведений Улицкой и Чехова являются внешними точками соприкосновения их стилей. Внутреннее тождество методов писателей прослеживается в обращении к теме «маленького» человека, иронии во всех ее проявлениях и постмодернистской игре Улицкой в классику.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Улицкая Л. Дочь Бухары // Улицкая Л. Рассказы. М.: Эксмо, 2007. С. 63.
- ² Чехов А. П. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. М.: Наука, 1974–1983. Т. 1. С. 313.
- ³ См.: Кулиева Р. Г. Реализм А. П. Чехова и проблема импрессионизма. Баку: Элм, 1988. 180 с.
- ⁴ Помимо этой формы создания условного, в стиле Чехова ученый отмечает канонизацию, персонификацию и овеществление, форму псевдообъективной мотивировки.
- ⁵ Кубасов А. В. Слово — жанр — стиль // Русская литература XX века: закономерности исторического развития. Кн. 1. Новые художественные стратегии / Отв. ред. Н. Л. Лейдерман. Екатеринбург: УрО РАН, 2005. С. 85.
- ⁶ Чехов А. П. Указ. соч. Т. 2. С. 220.
- ⁷ Там же. Т. 3. С. 457.
- ⁸ Улицкая Л. Рассказы. М.: Эксмо, 2007. С. 371.

Skibina O.M.

Orenburg State Pedagogical University, Russia

Khokhlova T.A.

Orenburg State Agricultural University, Russia

CHEKHOV'S MOTIVES AND DEVICES IN L. ULITSKAYA'S PROSE

The article examines theoretical concepts of Russian literary tradition, mass literature, realism, postmodernism, and clarifies the existing notions of “high” and “low” literatures. The authors argue, that Chekhov's works had made a synthesis of elite and mass literatures' aesthetics, later actively accepted and developed by the postmodernists, including Lyudmila Ulitskaya. The analysis of Chekhov's and Ulitskaya's short stories gives an opportunity to set the general principles of mass literature poetics: formulary, descriptive psychologism, clichés, and draw a conclusion about the demand of this kind of literature for mass consciousness.

Keywords: high literature; fiction; mass literature; postmodern aesthetics; the formulary; stereotype; clichés; irony.

Смирнова Альфия Исламовна,

Московский городской педагогический университет, Россия

alfia-smirnova@yandex.ru

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЕ КАК ХУДОЖЕСТВЕННАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

В статье выявляется функциональное значение интертекстуальности как литературного приема, анализируются различные типы взаимодействия текстов. Выбор произведений русских прозаиков В. Астафьева, А. Кима, А. Адамовича, А. Королева продиктован их принадлежностью к различным литературным направлениям современной литературы. В ходе анализа текстов были выявлены разные формы интертекстуальности: паратекстуальность и архитекстуальность, «соприсутствие» нескольких текстов в одном, интермедиальность.

Ключевые слова: современная проза, интертекстуальность, культурно-интеграционные процессы.

По словам Н. А. Фатеевой, несмотря на «множество работ, посвященных интертексту и интертекстуальности в сфере художественного дискурса, проблему межтекстового взаимодействия нельзя считать исчерпанной»¹. С этим трудно спорить, и вряд ли в ближайшее время данная проблема будет исчерпана, поскольку речь идет о специфическом свойстве художественного текста. Вспомним Ролана Барта: «Каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на разных уровнях и более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат»².

Цель нашего исследования заключается в анализе различных типов взаимодействия текстов («соприсутствие» в одном тексте двух и более текстов, паратекстуальность, метатекстуальность, гипертекстуальность, архитекстуальность — по классификации Ж. Женетта). Выбор предмета анализа — современная русская проза — определяется высокой степенью активности процессов межтекстового взаимодействия в ней, появлением различного рода гибридных форм, развитием постмодернистского дискурса. Обращение к текстам, относящимся к разным художественным системам, позволяет выявить в современной русской прозе тенденцию к духовной интеграции, обусловленную развитием мировой культуры в XX веке.

В современной науке, наряду с постструктуральным пониманием интертекстуальности как фактора своеобразного коллективного бессознательного, существует и иное ее толкование, связанное с функциональным значением интертекстуальности как литературного приема, сознательно используемого писателями. Интертекстуальность во втором значении слова находит наиболее частое применение в современной

реалистической прозе, а также «пограничных» текстах, относящихся ко вторичным художественным системам (неореализм, неосентиментализм и др.). Из писателей-реалистов к этому приему довольно часто обращается Виктор Астафьев. Осознанный выбор интертекстуальности как литературного приема проявляется в том факте, что два произведения писателя были созданы под влиянием французских авторов: замысел повести «Пастух и пастушка» (1971) возник после прочтения повести аббата Прево «Манон Леско», а роман «Печальный детектив» (1985) был задуман под впечатлением, произведенным на Астафьева книгой Гийерага «Португальские письма».

На формальном уровне в повести «Пастух и пастушка» проявляется архитекстуальная связь с жанром идиллии (ее подзаголовок «современная пастораль»). В частной судьбе героев повести, современных «пастуха» и «пастушки» Бориса и Люси, отразился «вечный» сюжет — любовь героев античных пасторалей, Филемона и Бавкиды, Тристана и Изольды. «Пасторальное» начало в повести Астафьева является собой своего рода жанровый эмбрион, из которого развивается его антипод — «современная пастораль». Близость повести «Пастух и пастушка» произведению аббата Прево проявляется в выборе сквозного мотива *всепоглощающей любви*, в смерти одного из героев (Манон Леско / Борис Костяев), в стремлении облечь историю любви Бориса и Люси в совершенную форму, которая отличает повесть Прево.

Паратекстуальность как отношение текста к своему заглавию, послесловию, эпиграфу также находит реализацию в повести: главная тема «любовь и война» и история «свидания»/«прощания» Бориса и Люси связаны с названием «Пастух и пастушка» подзаголовком «современная пастораль» и эпиграфами. Цитаты из лирических текстов (Теофиль Готье, Петрарка, ваганты, Ярослав Смеляков) предваряют произведение в целом и каждую из четырех частей. Авторский выбор лирических текстов соответствует единой романтической тональности в воплощении темы вечной любви, подчиняющей себе «жестокий реализм» в изображении войны.

В романе, который первоначально должен был называться «Печальный детектив и одинокая монашка», интертекстуальные связи проявляются во взаимодействии двух текстов: астафьевского и книги «Португальские письма» автора XVII века Габриэля де Лаверня де Гийерага, долгое время считавшегося ее переводчиком с португальского на французский язык. Цитаты из книги Гийерага Астафьев поместил в центральную главу романа «Печальный детектив» — по контрасту с историей семейной жизни главного героя Леонида Сошина и нескладывающимися отношениями с женой Лерой. Из пяти писем, составивших текст гийераговской книги, Астафьев выбирает первое, в котором Мариана пишет о своей любви и о страданиях в разлуке с любимым. Хотя наряду со страстными

признаниями в любви письма исполнены упреков, высказываемых обид и отчаяния, автора «Печального детектива» привлекает прежде всего сила чувства и самопожертвование монашки. Интертекстуальность служит цели воплощения авторского эстетического идеала, как антитеза «уголовной хронике» города Вейска, «гнилого угла России».

Текст астафьевского повествования в рассказах «Царь-рыба» (1975) и особенно глава «Сон о белых горах» также насыщены цитатами, эпиграфами, *метатекстовыми* пояснениями. Дневниковые записи Гоги Герцева изобилуют разного рода цитатами, как анонимными, так и высказываниями Блаженного Августина, Ницше, Экзюпери. Наряду с воспоминаниями о Герцеве Эли и Акима дневник «сверхчеловека» способствует неоднозначному раскрытию его образа. Автор стремится выявить и раскрыть тип современного героя-эгоцентриста, опираясь при этом и на литературную традицию (Пушкин, Лермонтов, декаденты). Благодаря межтекстовым связям в главе выявляется литературная генеалогия героя.

В прозе Астафьева представлены различные типы интертекстуальных связей: «соприсутствие» в одном тексте двух и более текстов (цитата, аллюзия и т. д.); паратекстуальность (отношение текста к своему заглавию, послесловию, эпиграфу и т. д.); архитекстуальность, проявляющаяся в жанровой связи текстов.

Условно-метафорическое направление в русской реалистической прозе 1980-х годов также привлекает внимание многообразием межтекстовых связей. В повести А. Адамовича «Последняя пастораль» (1987) система эпиграфов формирует диалогическое смысловое поле и выполняет структурообразующую функцию. Благодаря эпиграфам, предваряющим все шестнадцать глав произведения, ее сюжет воспринимается в определенном культурном контексте, который важен для понимания авторского замысла, художественной концепции и образа мира. Наиболее древним из использованных писателем памятников словесного творчества является «Эпос о Гильгамеше», относящийся к IV–III тысячелетиям до н. э. Адамович обращается также к одному из самых ранних образцов древнеиндийской прозы — священному трактату «Сатапатха-Брахмана» (VIII–VI вв. до н. э.), к наиболее почитаемой книге индийского народа «Бхагават-гите» (III в. до н. э.). В качестве эпиграфов представлены и цитаты из Ветхого и Нового заветов, а также из текстов художественной и научной мысли XX века.

Особая роль принадлежит тем эпиграфам, содержание которых антитетично смыслу глав. Все они расположены в первой части произведения (со второй по шестую главы). В частности, эпиграфами А. Адамович четырежды подчеркивается взаимосвязь повести с поэмой Янки Купалы «Она и я». Но если поэма «Она и я» — это торжествующая песнь «земли и жизни», то «Последняя пастораль» — реквием «по земле и жиз-

ни». Произведения, объединенные общей темой любви извучных Адама и Евы (и в поэме, и в повести главные герои Он и Она), полярно расходятся в главном: в поэме влюбленные вписаны в природный мир, растворены в нем. В «Последней пасторали» природа, «пропитанная» радиацией, становится опасной для человека, невозможной для жизни. Дважды в произведении в качестве эпиграфов к четвертой и шестой главам используются цитаты из повести Лонга «Дафнис и Хлоя».

Эпиграфы в одном случае, при сходстве сюжетов, антитетичны содержанию глав, в другом — углубляют философский смысл повести, подчеркивают неотвратимость трагической развязки и предрекают ее («Эпос о Гильгамеше», «Сатапатха-Брахмана», «Бхагават-гита», «Книга Иова», «Евангелие от Матфея», «Уолден, или жизнь в лесу» Генри Торо).

Современная русская проза развивается в разных направлениях — реалистическом, «постреалистическом», модернистском, постмодернистском, представляя собой сложную эстетическую систему, характеризующуюся синтезом разнородных начал, усложнением принципов организации художественного текста, включая и ассилиацию свойств текстов других видов искусств. В этом случае можно говорить об интермедиальности как частном проявлении интертекстуальности. Для многогранного творчества современного прозаика Анатолия Кима интермедиальность, как и — шире — интертекстуальность, являются важной составляющей поэтической картины мира. В модернистском романе-мистерии «Сбор грибов под музыку Баха» (2000) используются формообразующие принципы музыкального произведения. Полифоническая форма не просто инкорпорируется в литературный текст, но определяет его построение, жанровое своеобразие.

Жанровый подзаголовок романа отсылает читателя к средневековой мистерии — особого действия с говорящими персонажами, по сценарию посвященными в какое-то таинство и разыгрывающими библейские сюжеты. Открывается произведение списком действующих лиц: голоса и грибы (голоса доносятся как бы из небытия, после физической смерти персонажей). Наряду с действующими персонажами в романе звучат голоса литературных героев (Гамлет, Офелия, Отец Сергий), деятелей искусства — музыкантов (Бах, Шаляпин, Пабло Казальс, Горовец), писателей (Шекспир, Борхес, Лев Толстой); библейских персонажей (Адам, Ева, Каин, Авель, Экклесиаст), мистических духов (Ангел Музыки, ХДСМ — Хриплое Дыхание Старого Мастера).

Композиция романа организуется по законам построения музыкального произведения, при этом писатель в качестве структурообразующей использует полифоническую форму фуги, содержащей «имитационное экспонирование индивидуализированной темы и ее дальнейшие проработки в разных голосах в различных контрапунктических и тональ-

но-гармонических условиях»³. Главы романа названы известными сочинениями Баха: 1. Английские сюиты. 2. Двухголосные инвенции. 3. Французские сюиты. 4. Хорошо темперированный клавир. 5. Бранденбургские концерты. Эти заглавия содержат определенный музыкальный код: посвященного читателя они, как камертон, настраивают на восприятие текста в тональности сочинения, указанного в названии. Помимо этого, если рассматривать, в какой последовательности автор расположает музыкальные произведения Баха, то можно сделать вывод, что со второй главы и по пятую названия отражают исполнительский рост ТАНДЗИ, символично при этом завершение Бранденбургскими концертами, где солирующая партия клавира интегрируется в оркестровое целое. Однако начинает роман глава «Английские сюиты» — произведение, игра которого требует исполнительской зрелости и виртуозности, своего рода вершина исполнительского мастерства. В этом проявляется стремление А. Кима к кольцевым обрамлениям, характерным для поэтики автора в целом.

Вызывают интерес в романе примеры синестетического восприятия музыки, в которых осуществляется синтез живописи, слова и музыки. По верному наблюдению А. В. Поповой, жанровое своеобразие романа-мистерии «Сбор грибов под музыку Баха» определяет интермедиальная поэтика⁴: в произведении синтезируются свойства средневековых театральных мистерий (жанр интермедиий), полифонической формы фуги (принцип имитационно-контрапунктического развития главной темы), применяется метод партитурной записи. Сложный синтез музыки, слова и живописи воплощен в элементах синестезии (синестетическое восприятие музыки).

В постмодернизме интертекстуальные связи формируют картину мира, что проявляется и в повести Анатолия Королева «Голова Гоголя» (1992). Галина Нефагина называет ее «коллажем, в котором смешиваются эпохи, стили, реальные исторические лица и вымыселенные, но в какой-то мере даже архетипичные герои»⁵. Автор «свободно манипулирует мотивами Гоголя, Тургенева, Достоевского, пересказывает целые отрывки из их произведений. Ткань всего повествования пронизана цитатами, явными и скрытыми литературными намеками и реминисценциями, задающими тональность фрагментам»⁶. Если же проводить параллели с русской литературой XX века, то несомненны переклички с М. А. Булгаковым. В мотивике повести, конечно, главенствует Гоголь, один из главных ее героев. Это не только подчеркивается названием, связанным с одной из легенд об авторе «Мертвых душ», но и проявляется в концептуальном плане. На что указывает и эпиграф к повести — слова Василия Розанова: «Гоголь отвинтил какой-то винт внутри русского корабля, после чего корабль стал весь разваливаться. Он „открыл кингстоны“, после чего началось неудержимое, медленное, год от году, потопление

России. После Гоголя Крымская война уже не могла быть выиграна»⁷. Слова эпиграфа подтверждаются событиями XX века, о которых речь идет в повести.

Гоголь представлен в повести как действующее лицо, как ведущая тема и как «инициированные» его творчеством интенции (в значении намерения, цели, направленности сознания на какой-либо предмет). Основные мотивы произведения также в большей или меньшей мере связаны с творчеством автора «Мертвых душ» — это мотивы сапог, носа, мертвеца, черта и чертовщины, оборотничества (перевоплощения). Несмотря на то, что фантасмагория написана в форме коллажа, однако этот коллаж мастерски выстроен, ни один его фрагмент не «выпадает» из общей картины, целостность которой обеспечивается мотивом головы, гоголевскими интенциями и образом черта в разных его воплощениях и разнообразных обозначениях.

Фантасмагория в гоголевском духе начинается с самого факта вскрытия могилы писателя, на котором присутствуют «уполномоченные» товарищи: один — «человек из органов власти, как бы комиссар над московскими кладбищами, а второй оказался каким-то литератором»⁸. И оба они, каждый по-своему, «рифмуются» с покойником: фамилия «кладбищенского комиссара была самая что ни на есть гоголевская — Носов, а звали его точно так же, как и классика, только шиворот навыворот»⁹, Василий Николаевич. Литератор же по фамилии Лялин, хотя и был «беллетристом самого скверного толка», зато сатириком. В изложении этих событий ощущается авторская *стилизация «под Гоголя»*, как и юмор в гоголевском духе.

А. Королев обращается к «Мертвым душам», замечая, что сапоги — один из лейтмотивов произведения, и в качестве примера приводит цитату о том, как поручик любуется сапогом и разглядывает «бойко и на диво стачанный каблук»¹⁰. Автор повести вкладывает особый смысл в этот образ, выявляет гоголевскую мифологию. Характеризуя «онтологию гоголевского мироздания», А. Королев замечает, что «сапог — дно человека — душа грешника, мертвая и падшая душа, которую примеривает Сатана на полных правах владельца. Стать сапогами черта — вот, по Гоголю, крайность отпадения от Бога»¹¹. Автор повести в изображении черта, Сатаны опирается не только на Гоголя, но и на Гёте (на что указывают и реминисценции из него).

В повести по-своему интерпретируются *образы и сюжеты* гоголевских произведений, приводятся реальные биографические факты из жизни писателя и воскрешаются *мифы*, связанные с ним. «Герои „Мертвых душ“ действительно становятся мертвыми душами, попадая в списки приговоренных к расстрелу»¹² в сталинское время. В тексте получает развитие также *мотив живого мертвеца*, актуальный и для Гоголя. Так, комиссар Носов при общении с «маской» на кладбище пережи-

вает «удивительную метаморфозу рождения»: Он «уже не был прежним „носовым“, зародышем человека»¹³, и испытывает озарение, осознав, что ему «не было суждено играть никакой роли в исторических событиях, потому что не дано было играть хоть какую-то роль в собственной судьбе»¹⁴.

Несмотря на то, что в произведении выдерживается постмодернистский канон, автору удалось, ориентируясь на Гоголя, создать образ-символ реального мира, несущегося, подобно запущенному «дьявольскому шару», о котором речь идет в повести, к катастрофе. «Прозе Королева свойственны многие приемы постмодернистской поэтики (интертекстуальность, столкновение дискурсов, многовариантность его экспериментов), но при этом его творчество направлено на интерпретацию реальности, не только на деконструкцию текстов, но на их взаимопроверку с целью приближения к не укладывающейся в один текст объективной внеtekстовой реальности»¹⁵.

В результате проведенного анализа были выявлены контекстные поля формирования интертекстуальных смыслов, взаимодействие в одном произведении двух и более текстов через цитаты, аллюзии, паратекстуальные, метатекстуальные, гипертекстуальные и архитекстуальные связи, а также раскрыто влияние интертекста на художественную практику и на самосознание современного писателя. Активное использование интертекста современными авторами свидетельствует об усиливающихся культурно-интеграционных процессах в современной русской литературе. «Значение концепции интертекстуальности выходит далеко за рамки чисто теоретического осмысления современного культурного процесса, поскольку она ответила на глубинный запрос мировой культуры XX столетия с его явной или неявной тягой к духовной интеграции»¹⁶.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Фатеева Н. А. Интертекст в мире текстов. Контрапункт интертекстуальности. М.: КомКнига, 2007. С. 4.

² Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989. С. 418.

³ Музыкальный энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1991. С. 588.

⁴ Попова А. В. Поэтика интермедиальности в романе А. Кима «Сбор грибов под музой Баха» // Дергачевские чтения — 2011: Материалы IX Междунар. науч. конф.: В 2 т. Т. 2. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2011. С. 148–151.

⁵ Нефагина Г. Л. Русская проза конца XX века: Учебное пособие. М.: Флинта, 2003. С. 287.

⁶ Там же.

⁷ Королев А. Голова Гоголя. М.: ХХI век — Согласие, 2000. С. 7.

⁸ Там же. С. 14.

⁹ Там же. С. 15.

¹⁰ Там же. С. 20.

¹¹ Там же.

¹² Там же. С. 29.

¹³ Там же.

¹⁴ Там же. С. 30.

¹⁵ Климутина А. Этика и онтология в романе А. Королева «Человек-язык» // Русская литература в XX веке: имена, проблемы, культурный диалог. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2006. С. 161.

¹⁶ Современное зарубежное литературоведение. Энциклопедический справочник. М.: Интранда, 1996. С. 221.

Smirnova A. I.

Moscow City Pedagogical University, Russia

INTERTEXTUALITY IN CONTEMPORARY PROSE AS AN ARTISTIC REPRESENTATION OF CULTURAL INTEGRATION PROCESSES

The article reveals the functional significance of intertextuality as a literary device, analyses various types of communication of texts. Selection of works of Russian prose-writers was made by the criteria of belonging to different literary trends in contemporary literature. During the analysis of the texts various forms of intertextuality have been identified: paratextuality and architextuality, «co-presence» of several texts in one, intermediality.

Keywords: modern prose; intertextuality; cultural integration processes.

Соколова Елена Анатольевна

*Ленинградский областной институт
развития образования, Россия*

sokolovapr@yandex.ru

**ПРИНЦИП СВОБОДЫ ВОЛИ
КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ИДЕАЛА
Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО**

В статье рассматриваются подходы Ф. М. Достоевского к социальному-нравственному идеалу человека и противоречия, мешающие эти идеалы воплотить.

Ключевые слова: свобода воли, внутренняя антиномия, социальная свобода, социальная гармония.

Творчество Ф. М. Достоевского уже много лет представляет огромный интерес как для российских, так и для зарубежных исследователей. Проблемы, поднятые великим русским писателем, являются общечеловеческими и не теряют своей актуальности в XXI веке. Современная политическая ситуация вновь обращает нас к переосмыслинию понятий «свобода», «социальная ответственность», «социальная гармония», определение сущности которых так волновало писателя.

Проблема свободы воли — один из таких вечных вопросов человечества. Достоевский мыслил свободу воли как свободу не только от внутренних страстей (личную свободу), но и как свободу от воздействия идей, порождаемых «чистым разумом» или входящих в человеческую жизнь извне (социальную свободу, свободу от господствующей идеологии). Следовательно, свобода воли для писателя — это та высшая ступень, до которой может нравственно и духовно развиться личность в условиях «живой жизни». Всю жизнь мыслитель посвятил поиску в земном бытии человеческого идеала, в полной мере воплощавшего в себе принцип свободы воли. Достоевский до конца дней не отрекся от веры в возможность достижения социальному-нравственного идеала человеком, который онтологически является свободным и искушаемым одновременно.

Проблема обретения социальной свободы и поиска путей гармонизации общества у Достоевского напрямую связана с проблемой социальному-нравственного идеала. В. Н. Сагатовский пишет об этом так: «Идея (философ имеет в виду Высшую Идею) разворачивается далее в более конкретную систему стратегических норм — идеал. В нем конкретизируется ключевая ценность (свобода воли) и исходный образ цели (гармоничное общество) на основе знания принципиальных возможностей определенной эпохи, в которую реализуется идея»¹. В таком же ключе мыслил Достоевский, рассматривая проблему идеала как социальную проблему.

Особенностью мировоззрения Достоевского была неиссякаемая любовь к Христу, «из века в век идеалу». Своей задачей писатель видел во-

площение Его образа в конкретную личность своей эпохи. Подобный «духовный эксперимент» мыслитель совершает не раз. Причем если в начале творчества общественный идеал Достоевского был просто нравственным, то в последние годы он все более тяготеет к религиозно-нравственному.

Наибольшую критику вызывала и вызывает до сих пор мысль Достоевского о том, что сохранить и воплотить образ Христа может только русский народ, так как это, по мнению писателя, единственный народ, который и не терял никогда этого идеала, а сохранил его в собственной душе. Вот строки из «Дневника писателя», подтверждающие эту мысль: «Лучший человек по представлению народному — это тот, который не преклонился перед материальным соблазном, тот, который ищет неустанно работы на дело Божие, любит правду и, когда надо, встает служить ей, бросая дом и семью и жертвуя жизнью»². Другими словами, народный идеал — это человек, при любых обстоятельствах сохраняющий свободу воли.

Но русский народ ленив и пассивен, поэтому ему необходим пример, а за дальнейшим ходом действий дело не станет, считает Достоевский. Он пишет: «Прежде чем проповедовать людям: „как им быть“, — покажите это на себе. Исполните на себе сами, и все за вами пойдут. Что тут утопического, что тут невозможного — не понимаю!»³

Трудно не согласиться с Достоевским в том, что люди, обретшие духовную свободу, не должны, да и не могут быть социально пассивными. Они чувствуют обязанность послужить Отечеству и собственным примером доказать возможность праведной жизни. Но с этим и не нужно спорить: истинная духовная свобода, по Достоевскому, есть бескорыстное служение человечеству. Спорным, на наш взгляд, является результат такого служения.

Во-первых, религиозный человек, тем более православный, наиболее открыт миру, но при этом, оставаясь все же человеком, подвержен влияниям извне и заблуждениям. Более того, такого человека часто просто используют в корыстных целях. Революция 1917 года — прямое этому подтверждение. Почему, по выражению Розанова, «Русь сляняла за три дня»?⁴ Именно потому, что была православной, поверила и пошла, правда, за лжеидеалом, за антихристом. Ведь и сам Достоевский чувствовал, что подмена эта может легко произойти именно в русском народе. Работая над «Бесам», он записал в своем «Дневнике»: «В моем романе „Бесы“ я попытался изобразить те многочисленные и разнообразные мотивы, по которым даже чистейшие сердцем и простодушнейшие люди могут быть привлечены к совершению такого же чудовищного злодейства»⁵.

Таким образом, в концепции свободы Достоевского есть противоречие. Свобода воли, как понимал ее писатель, в полной мере недостижима в земном бытии, более того, насколько полезны для общества чистые душой и помыслами, то есть свободные от страстей и пагубных идей, люди, настолько они для него и опасны. Это первый парадокс в размышлениях

писателя над проблемой социально-нравственного идеала. Второй парадокс тоже определен самим Достоевским, но не представлен им в качестве доказательства противоречивости идеи о возможности достижения идеала, а наоборот, выведен как подтверждение ее истинности.

На страницах «Дневника писателя» Достоевский приводит пример духовного подвига простого русского солдата из крестьян, который под пытками не отрекся от Христа, хотя наверняка знал, что отречение его не предалось бы огласке. Верность внутреннему идеалу, таким образом, оказалась для него сильнее страха смерти. Этот подвиг периода Русско-турецкой войны далеко не единственный. Но почему тогда зарождавшееся в России социал-демократическое движение, тоже желавшее благополучия не только своему Отечеству, но и всему человечеству, не пошло путем этих святых, если для всего русского народа праведность этого пути так очевидна?

Вопрос этот не имеет ответа еще с самого начала истории. За Христом, по преданию, тоже пошли только единицы. Если даже Христос не смог пробудить в человечестве стремление к свободе воли, может ли это сделать земной и грешный человек?

Таким образом, необходимость социально-нравственного идеала, единого для всего человечества, бесспорна. Нельзя согласиться с Достоевским в том, что человечество или хотя бы русский народ обязательно последует за этим идеалом. Реальность показывает, что для большинства свободы воли никогда не представляла ценности, скорее наоборот, была тяжким бременем. Следовательно, и в исследовании этой проблемы Достоевский-художник оказался сильнее Достоевского-публициста.

Мечта писателя о превращении государства в Церковь естественным путем постижения благодати через воплощение в народе социально-нравственного идеала, несомненно, утопична. В этом ключе представляет интерес позиция С. Л. Франка, который утверждал, что «понятие „христианского порядка жизни“ есть нечто по существу невозможное. В этом смысле нет и не может быть ни „христианского государства“, ни „христианского социального строя“, ни „христианской экономической жизни“, ни даже „христианской семьи“ — по той простой причине, что в Царствии Божием нет ни государства, ни социальных отношений, ни экономической жизни, ни даже семьи, а есть, по слову Христа, жизнь, подобная жизни ангелов на небесах»⁶.

На земле, таким образом, ни внутренняя (личностная), ни внешняя (социальная) антиномия непреодолима, свобода воли в полном смысле этого слова недостижима, а социальная гармония невозможна. Сам Достоевский утверждал, что антиномичность — неотъемлемое свойство человеческой природы, преодолевая ее, личность преодолевает и свою человеческую сущность, следовательно, перестает быть человеком, восходит на другой уровень бытия. Но признание этого факта ни в коем

случае не должно обозначать отказ от следования социально-нравственному идеалу. Реально оценивая ситуацию, человечеству необходимо все же при любых обстоятельствах стремиться как к самосовершенствованию, так и к гармонизации социальных отношений. В этом убеждении — огромная заслуга Достоевского, явившего собой образец истинного гражданина своего Отечества и прозорливого политика.

Достоевский был убежден, что пороки социальных планов напрямую связаны с пороками людей, их создававших, поэтому он утверждал: «Сделавшись сами лучшими, мы и среду исправим и сделаем лучшею»⁷. Идеалом общественной жизни может быть, по мнению Достоевского и его последователей, «живая полнота земного бытия»⁸. Ни один отдельно взятый отвлеченный принцип — будет ли то идеал свободы, или равенства, или порядка — не вмещает в себя полноты всеединства духовной жизни, а выражает лишь одну ее сторону, поэтому и не может служить конечным социально-нравственным идеалом.

Общественный идеал, по Достоевскому, не может строиться на определенных рациональным путем и совместно принятых нормах. Как отмечает Н. Кашина, «идеалы, на спасительную силу которых рассчитывал Достоевский, — это не теоретические системы идеального общественно-го устройства, не рациональные идеи нормативного характера, а идеалы-убеждения, принятые каждым членом общества непреложно, „сердцем“ и в силу этого действительно руководящие поведением индивидуума и, как он думал, развитием общества»⁹.

Общественный идеал Достоевского-художника — человек, живущий в вере, являющийся совестью той социальной группы, к которой он принадлежит. В художественных произведениях писателя такими людьми являются Соня Мармеладова, князь Мышкин, Алеша Карамазов, старец Зосима. Идеал Достоевского-художника — не схема, а живой человек, не лишенный пороков, но страдающий от собственной греховности, осознающий ее в себе и других и находящийся на пути бесконечного совершенствования. Образ Христа неповторим, поэтому идеалом «живой жизни» может явиться лишь неустанное стремление к нему. Все положительные герои Достоевского-художника — обычные грешные люди, но они верят в Бога, любят все живое, открыты миру и всё в нем приемлют с благодарностью. Они несут свой крест, помогая ближним и живя их радостями и бедами. Они «открыли» в себе Бога и обрели Царствие Божие уже на земле, радуясь каждому лучу солнца, каждой травинке, каждому человеку, сквозь порочность которого они различают Лик Божий.

Подобное светлое и оптимистическое православие Достоевского и его героев далеко не всеми разделяемо. К. Леонтьев, например, обвинял писателя в еретичестве¹⁰, а оптинские старцы тоже не приняли образа Зосимы и его убеждения, что жизнь есть рай и нужно только научиться радоваться всему окружающему и любить все живое. Поиск

социально-нравственного идеала, таким образом, порождает еще одну проблему в мировоззрении Достоевского: идеал — земное или все же неземное воплощение.

Писатель так и не нашел в реальном человеческом бытии воплощения принципа свободной воли, тем самым доказав утопичность собственной веры в возможность мировой гармонии. Тем не менее последний роман Достоевского остался незаконченным, а его продолжение должно было представить человечеству социально-нравственный идеал в образе повзрослевшего Алексея Карамазова. Невыполненную Достоевским задачу продолжают решать мыслители XXI века, рассматривая общественный идеал мыслителя как социального деятеля, являющегося носителем Русской идеи¹¹.

Одним из путей решения проблемы идеала является намеченный Достоевским путь ко всечеловечности. Главной проблемой на этом пути, которую сам мыслитель преодолеть не смог, является проблема гармонического сочетания общечеловеческих и национальных ценностей, избежание двух крайностей: беспочвенного космополитизма и агрессивного национализма.

В современной геополитической ситуации именно эта проблема является наиболее актуальной, в связи с чем изучение творчества Достоевского в его социально-нравственном преломлении видится важным и современным.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Сагатовский В. Н. Русская идея: продолжим ли прерванный путь? СПб.: Петрополис, 1994. С. 30.

² Достоевский Ф. М. Дневник писателя. Избранные страницы. М.: Современник, 1989. С. 336.

³ Там же. С. 418.

⁴ Розанов В. В. Апокалипсис нашего времени. М.: Захаров, 2001. С. 7.

⁵ Достоевский Ф. М. Указ. соч. С. 100.

⁶ Франк С. Л. Свет во тьме. Опыт христианской этики и социальной философии. М.: Факториал, 1998. С. 244.

⁷ Достоевский Ф. М. Указ. соч. С. 49.

⁸ Франк С. Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 107.

⁹ Кашина Н. Человек в творчестве Ф. М. Достоевского. М.: Худож. лит., 1986. С. 112.

¹⁰ Леонтьев К. О всемирной любви // Ф. М. Достоевский и православие. М.: Отчий дом», 1997. С. 271.

¹¹ Сагатовский В. Н. Указ. соч.

Sokolova E. A.

Leningrad Regional Institute of Education Development, Russia

THE PRINCIPLE OF FREE WILL AS THE BASIS OF F. M. DOSTOEVSKY'S SOCIAL AND MORAL IDEAL

This article examines F.M. Dostoevsky's approaches to the social and moral ideal of man and the contradictions preventing these ideals to embody.

Keywords: free will; the inner antinomy; social freedom and social harmony.

Спиридонова Лариса Николаевна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

sln69@mail.ru

«ЧИТАЕМ ДЛЯ ДУШИ»: ОСОБЕННОСТИ И ОБЩАЯ КОНЦЕПЦИЯ НОВОГО ПОСОБИЯ ПО ЧТЕНИЮ

На примере разработанного учебного пособия автором демонстрируются возможности групповой и самостоятельной работы по чтению аутентичных текстов иностранными учащимися. В статье рассматриваются задачи, принципы, особенности нового пособия и предлагаются наиболее интересные и типичные виды работ с предложенными текстами.

Ключевые слова: обучение чтению, виды чтения, эффективные учебные приемы.

Наше время диктует новые требования и живые методики для преподавания русского языка как иностранного. Несомненно, большое значение имеет целенаправленная, систематическая и осмысленная работа с художественным текстом, который выступает для учащегося-иностраница проводником в мир языка и культуры.

В современных условиях интерактивного обучения, направленного на развитие познавательных и языковых способностей иностранных учащихся, уместно создание привлекательного и эффективного учебного пособия по чтению. С учетом разнообразия целей и задач такое пособие может быть использовано как для аудиторной работы, так и для самостоятельного изучения. Думается, что работа с пособием поможет учащимся и в усвоении материала профильных гуманитарных дисциплин.

Учебное издание под названием «Читаем для души» предназначено для формирования навыков и умений по чтению, связанных с освоением художественного текста, а именно его эмоциональным закреплением, пониманием и запоминанием. Данное пособие содержит два раздела, каждый из которых имеет свои особенности, что позволяет учащемуся выбрать раздел или тексты в соответствии со своими склонностями. Предложенные в пособии тексты рассчитаны на уровень подготовки А2.

Первый раздел называется «Страницы истории»: он посвящен двум аспектам — историческому и героическому. В нем можно познакомиться с рассказами о самых известных людях и о событиях прошлого, связанных с культурой, историей России и Татарстана. Использование такого рода текстов вводит учащихся в реальную жизнь языка, приближает их к истории страны, язык которой они изучают, делает понятной страницу новедческую информацию, которая часто остается без внимания на учебных занятиях. А тематическое разнообразие текстов позволяет познакомиться с учеными, художниками, музыкантами, писателями, воинами. В содержательном плане здесь предложены тексты об Илье Муромце, М. В. Ломоносове, Петре Первом, П. И. Чайковском, Л. Д. Ландау, о зем-

ляках-татарстанцах Н. И. Лобачевском, А. М. Бутлерове, Ф. И. Шаляпине, И. И. Шишкине, М. П. Девятаеве и других.

Эффективными учебными приемами являются культурные и исторические аналогии. Следуя логике от частного к общему в изучении межпредметных и межкультурных связей, можно лучше понять, запомнить и систематизировать конкретную информацию. Например, выбрав рассказ о Н. И. Лобачевском, иностранные учащиеся знакомятся не просто с развернутой биографией, а с личностью в истории города, Казанского университета и, в целом, науки. Так, внимание уделяется становлению самого человека и одновременно терминологии той науки, в которой он работал.

Второй раздел называется «Страницы классики»: в нем можно познакомиться с авторами и произведениями классической литературы. В аннотации к разделу сказано, что в понятие «классика» входят те произведения, которые можно читать и перечитывать, всегда открывать для себя что-то новое. Эти тексты и задания могут быть направлены на разные виды чтения: просмотрное, изучающее, поисковое. Отбирались в первую очередь небольшие аутентичные тексты из русской и советской художественной литературы, которые отвечают требованию репрезентативности. Такой текстовый материал позволяет представить прозаические и стихотворные произведения разных жанров, но в то же время эти произведения доступны учащимся-иностранным для понимания или знакомы по представлениям и ощущениям (любовь к родине, к близкому человеку, одиночество, разлука, родная природа). В пособии читателям предложены стихотворения Пушкина, Лермонтова, Ахматовой, Есенина, Тукая, Джалиля, Симонова, Михалкова, отрывки из прозы Достоевского, Л. Толстого, Тургенева, Паустовского, Казакова, Улицкой и др.

Большое внимание в пособии уделяется так называемым «стратегическим» вопросам¹: предположения на основе заголовка, «особое» мнение студента, различные ассоциации, проблемные вопросы. Нередко ценнее оказывается высказанное мнение студента или его отношение к той или иной проблеме, которое вызывает более живое участие остальных. К тому же самостоятельная формулировка вопросов студентом так же полезна, как и простой ответ на вопрос. К примеру, в философском стихотворении Лермонтова «Выхожу один я на дорогу» уделяется внимание связи мира природы и состояния героя. Для понимания этих фактов иностранным учащимся необходим комментарий, связанный с возникающими образами, который при самостоятельной работе легко заменяется проблемными вопросами. В случае такой индивидуальной работы вопросы из текста подводят к обобщениям и комментированию стихотворения.

Тексты прекрасных поэтов и прозаиков в целом демонстрируют не только тематику, особенности русской классической литературы,

но и представляют творчество национальных поэтов в переводе на русский язык. В частности, известное стихотворение Г. Тукая «Родной язык» дается в переводах двух авторов, которые можно сравнить, найти общую идею и посмотреть лексические особенности. В пособии по чтению используются законченные тексты или фрагменты, обладающие смысловой и логической завершенностью.

Основными задачами этого учебного пособия являются обучение чтению и понимание аутентичного текста. В данном случае следует ориентироваться на продуктивный метод от простого к сложному, на дидактические принципы посильности и доступности, принцип первой трудности при чтении стихотворных текстов, а также приемы формирования навыков просмотрового и поискового чтения по опорным словам. Дополнительно предположены такие виды работ с текстом, как составление плана, подробный или краткий пересказ прочитанного текста, написание собственного продолжения истории, рассказа. Учебное пособие не только помогает расширить словарный запас, но и позволяет закрепить навыки самостоятельного чтения, так как многие задания к текстам системны и часто повторяются.

Каждый текст сопровождается вопросами и заданиями. В качестве предтекстовой работы предлагается небольшое знакомство с автором произведения: в начале дан его портрет, годы жизни и краткая справка о нем, о его произведениях, и о предложенном в пособии тексте. Эта информация предваряет восприятие и логически подводит к дальнейшему чтению.

Затем следует основная работа с текстом, которая предполагает опору на ключевые слова, словосочетания, абзацы и строфы (если это стихотворный текст), внимание к контексту, целостное восприятие лексических и интонационных средств и переходов, в некоторых случаях попытки перевести фразу на родной язык, но с сохранением оттенков смысла. Возможна работа по воссозданию неполных предложений, перевод из инверсии в прямой порядок слов, подбор синонимов, нахождение слов, относящихся к одной тематической группе (наука, музыка, химия, математика, живопись и т. д.)

Многие вопросы первого и второго разделов связаны с представленным иллюстративным материалом, что позволяет реализовать принцип наглядности и дополняет восприятие произведений. Но, как говорил И. П. Подласый, «следует использовать наглядность не только для иллюстрации, но и в качестве самостоятельного источника знаний для создания проблемных ситуаций»². В качестве послетекстовой работы будут полезны зрительные ассоциации и комментарии к картинам известных русских художников,озвученным по настроению или тематике текстам.

Таким образом, систематическая работа над чтением позволит углубить лингвистическую компетенцию учащихся, и новое пособие привне-

сет в процессе чтения элементы новизны, привлекательности, открытия русской литературы и культуры, а в итоге поможет активному овладению русским языком. Хочется надеяться, что известное выражение «читаем для души» полноценно и глубоко будет воспринято новыми читателями.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Новикова Е. В. Реализация компетентностного подхода при разработке учебных пособий по иностранному языку // Концепт. Научно-методический электронный журнал. 2014. № 1. Вып. 2. С. 30–32.

² Подласый И. П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1. Общие основы: процесс обучения. М.: Владос. 1999. С. 449.

Spiridonova L. N.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

“READING FOR THE SOUL”: FEATURES AND CONCEPTION OF A NEW READING TEXTBOOK

The author presents her new textbook, showing opportunities of team and individual work with the reading texts for foreign students. The article describes peculiarities of the textbook and presents the most interesting exercises.

Keywords: reading skills; types of reading; effective teaching methods.

Степанов Андрей Дмитриевич

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

pp299888@gmail.com

О «ПРОЭЗИИ» САШИ СОКОЛОВА

В статье анализируются особенности прозы Саши Соколова, которую сам автор называл «проззией», и предпринимается попытка их объяснения с помощью «семиотики поэзии» — теории, предложенной в 1970-е годы Майклом Риффатерром.

Ключевые слова: Саша Соколов; поэзия и проза; М. Риффатер; семиотика поэзии.

Саша Соколов, начинавший в 1960-е годы как поэт-«смогист», в позднейших эссе и интервью неоднократно указывал на близость своего прозаического творчества к поэзии и даже изобрел для его характеристики специальный термин — «проззия»¹. Черты, сближающие прозу Соколова с поэтическими (а точнее, лирическими) текстами, кажутся достаточно очевидными: это ассоциативный принцип сцепления отдельных мотивов, стремление придать окказиональную содержательность формальным элементам, внимание к фонике, просодике, ритму и т. п.

Эти «стихотворные» структурные особенности неоднократно обсуждались, и мы не будем на них подробно останавливаться. Задача статьи в другом — показать, что существуют и иные, не «формальные», а содержательные закономерности, сближающие прозу Соколова с поэзией, прежде всего модернистской. В данном случае мы имеем в виду те способы разворачивания поэтического текста, которые утвердились сначала во французской поэзии начиная с Бодлера и Малларме, а потом были подхвачены и русскими модернистами.

Начнем с краткого разбора одной из самых удачных сцен в «Школе для дураков» (в дальнейшем — ШДД).

«Когда я служил дворником в Министерстве Тревог, я подолгу сидел в вестбюле и беседовал с лифтером, а Министр Тревог, зная меня как честного, исполнительного сотрудника, время от времени позванивал мне и спрашивал: это дворник такой-то? Да, отвечал я, такой-то, работаю у вас с такого-то года. А это Министр Тревог такой-то, говорил он, работаю на пятом этаже, кабинет номер три, третий направо по коридору, у меня к вам дело, зайдите на пару минут, если не заняты, очень нужно, поговорим о погоде»².

Нетрудно заметить, что этот эпизод, который, как почти все в романе, скорее всего, является фантазией героя, строится по «принципу противоположности» по отношению к привычным, общепринятым представлениям о действительности. В реальности министр всегда занят исключительно важными делами — здесь же он готов в служебное время болтать о погоде. Все сотрудники министерства, безусловно, знают, где находится кабинет министра — но здесь он принимается это объяснять. В любой, даже самой демократической системе (а тут речь идет о совет-

Работа выполнена при поддержке гранта СПбГУ 31.38.301.2014

ской) министр вряд ли знает дворника по имени и его служебным качествам и не станет лично, без исключительных причин ему звонить — но здесь они общаются на равных без всякого повода. Вызывая к себе сотрудника, даже самый вежливый министр вряд ли скажет: «...Зайдите на пару минут, если не заняты», не станет вводить в свой приказ элементы частной просьбы («очень нужно»), и т. д. Таким образом, вся сцена строится как обратное преобразование «реальных» пресуппозиций, укорененных в сознании читателя: служебное переводится в частное, официальное — в неофициальное³, известное — в неизвестное, важное — в неважное.

Последнее преобразование (важное — в неважное) оказывается доминирующим в ШДД. От первой и до последней страницы роман наполнен описаниями того, что описывать не принято. Мелочи и «лишние» подробности заполняют все уровни организации текста — от предметного до персонажного.

На уровне *предметного мира* как герой, так и появляющийся в середине романа «автор» то и дело приводят нарочито неупорядоченные списки абсолютно неважных для действия или характеристики персонажей природных явлений и артефактов, ср. хотя бы описание железнодорожной платформы, со «всеми ее окурками, отгоревшими спичками, тщательно обсосанными палочками от эскимо, использованными билетами и высохшими, а потому невидимыми пассажирскими плевками разных достоинств»⁴. В столь подчеркнутом внимании к «случайной» предметной детали видно влияние даже не столько Чехова, сколько Гоголя, «верным учеником» которого называл себя Соколов⁵.

На уровне *пространственной организации* текста в ШДД уравниваются, среди прочего, квазиреальное пространство дачного поселка, в котором живет герой, и места, находящиеся за «рекой Летой», где здесь и сейчас обитает давно умерший Павел Петрович. При описании школы на равных соседствуют класс, раздевалка и туалет, а в классе наибольшее внимание рассказчика привлекают скелеты: «Один был искусственный, а другой — настоящий»⁶. Впрочем, описаниями это назвать нельзя: перед нами, скорее, динамичные «рассказы о пространстве», постоянно стирающие границы и иерархии описаний и действий.

Наиболее энтропийным, лишенным всякой последовательности, структуры и иерархии в романе является уровень *времени*, которое предстает как слияние разных временных пластов (герой — ребенок и взрослый; дача давно продана — герой продолжает на ней жить; Савл жив и умер) и сиюсекундных состояний: «Дорогой Леонардо, недавно (сию минуту, в скором времени) я плыл (плыву, буду плыть) на весельной лодке по большой реке»⁷.

Из этого вытекает уравнивание разнородных мотивов и эпизодов на уровне *действия*. Отказ от традиционно понимаемой сюжетности (с де-

лением на «важные» динамические и «неважные» статические мотивы) — известная и осознанная самим Соколовым черта его поэтики: «...я утратил вкус лишь к сюжету. А любит Б, Б — В, В — Г. Какая докука»⁸. Однако полный отказ от сюжета все-таки, по-видимому, невозможен, и стремящиеся к этому пределу автору остается по-разному подрывать и дезавуировать все, что считается важным в этой области, путем многочисленных описательных, лирических и «сценочных» отступлений, которые количественно превалируют над поддающимися пересказу эпизодами.

Наконец, хорошо известно и подробно описано в научной литературе то свойство соколовских *персонажей*, которое можно назвать «протеичностью». Каждый из второстепенных героев ШДД — одновременно и очень четко определенный, именуемый по своей социальной роли член общества (почтальон, школьный учитель географии, пенсионерка и т. д.), и мифологический персонаж (Насылающий Ветер, апостол Павел, ведьма Тинберген и т. д.). В этой перспективе неважные действия, совершаемые героями, могут легко приобретать «вселенское» значение.

Обаяние нестареющего соколовского шедевра во многом обусловлено тем, что здесь поэтизируется все то, что обычно полагается неважным, и одновременно с огромной энергией отвергаются «важные» прагматические и идеологические ценности репрессивного общества, которое представляют прокурор, директор школы и другие. То, что этот беспомощный и обреченный протест вкладывается в уста больного шизофренией ребенка (в одной из возможных интерпретаций), придает роману особый гуманизм, который, по-видимому, и заставил совсем не сентиментального Набокова назвать роман «трагической и трогательной книгой».

Если же отнести к вышеописанному способу смыслопорождения в ШДД как к научной проблеме, требующей описания и истолкования, то следует вспомнить о теории семиотики поэзии, которая создавалась франко-американским исследователем Майклом Риффатерром примерно в те же годы, что и соколовский роман.

Преобразования, подобные тому, которое происходит в сцене с министром и дворником, Риффатерр предлагал называть «конверсией». Суть этого приема состоит в том, что все элементы отсутствующей в поэтическом тексте порождающей «гипограммы» подвергаются одной и той же операции семантического переноса — чаще всего по противоположности. Наиболее выразительным из многочисленных примеров, которые приводил на этот счет Риффатерр, является, по всей вероятности, разбор первого «Сплина» Бодлера, где выворачивается наизнанку поэзия домашнего уюта в дождливый день: непогода, обычно описываемая как нечто «внешнее», проникает и в сам дом; кот не дремлет, а напротив, не находит себе покоя; полено в очаге дымит и т. д.⁹.

Конверсия — только один из приемов, описанных Риффатерром, однако он очень показателен, потому что наиболее наглядно выражает глав-

ную идею ученого. Теория Риффаттерра создавалась в 1960–1970-е годы и потому несет на себе явные следы влияния господствовавшей в те годы структуралистской доктрины (хотя полностью к ней не сводится). Легко показать, что любая из десятков операций порождения поэтического текста, которые описаны в «Семиотике поэзии», базируется на тех же приемах со- и противопоставления элементов, которые лежат в основе предложен-ной в те же годы структурной теории художественного текста Ю. М. Лот-мана¹⁰. Однако если у Лотмана главной приметой литературности в поэ-зии оказывалась семантизация формальных элементов¹¹, то Риффаттер выдвигал на первый план другое обстоятельство: для него поэтическая речь — это *речь непрямая (обходная)*. Поэзия — это не «осмыслиенная» фоника, ритмика, строфики и мелодика, а прежде всего способ говорить одно, но подразумевать другое. Поэт (поэтический текст) в истолковании Риффаттера, как правило, создает иллюзию мимесиса (или демонстра-тивно отказывается от него, «выбрасывая» читателю абсурдно-несогласо-ванный текст), но за изображением, повествованием или «набором слов» всегда обнаруживается глубинное измерение — скрытая гипограмма, ко-торая и образует искомый смысл или значимость (*significance*).

Эти положения, на наш взгляд, как нельзя лучше описывают пред-мет и метод «проэзии» Соколова. Создавая иллюзию реальности (которая то и дело откровенно дезавуируется), писатель одновременно реализу-ет — по преимуществу с помощью конверсии — ряд гипограмм, начиная с пресуппозиций, как в приведенном выше примере с дворником и ми-нистром, и заканчивая чужими текстами (так называемая «интертексту-альность») и целыми жанрами.

Последовательно проведенный, такой подход к «проэзии», на наш взгляд, мог бы открыть некоторые новые перспективы в исследовании поэтики Соколова. Так, например, можно поставить вопрос о том, не яв-ляется ли та же ШДД негативной проекцией (конверсией) определенных мотивов соцреалистической литературы?

Как показала Катерина Кларк¹², стержнем соцреалистического «ро-мана воспитания», как и у Соколова, являются отношения пары геро-ев — «ученика» и «наставника», причем последний приучает ученика к созидательному труду и коллективизму. В молодежном изводе канона обязательно есть первая любовь (разумеется, к ровеснице). Часто при-сутствуют мотивы осознания своего места в истории (обычно в связи с ре-волюцией или войной), героя окружают верные друзья и т. д. У Соколова все эти элементы «конверсируются». «Ветрогон»-наставник не только сам не занимается созидательным трудом, но и учит молодежь «ветро-гонству» — придавать значение неважному, ставить *capre diem* выше любой идеологии и т. д. Вместо того чтобы способствовать интеграции учеников в общество, он выражает индивидуалистический протест, про-клинает полезных членов общества, называя их «вонючими дрянями»

и «могильными жуками»¹³, и заражает своей энергией ученика. Сам ученик выключен из времени, теряет всякую связь с ближайшей историей¹⁴ и свободно путешествует в древние времена (еще одним его наставником становится Леонардо да Винчи). Первую любовь ученик испытывает к учительнице Вете Аркадьевне, а учитель Савл любит ученицу Розу Ветрову, причем в обоих случаях читателю остается неясно, реальны ли эти женские фигуры. Соученики героя представлены как идиоты, которых он ненавидит, а его единственный друг — воображаемое «второе я». Таким образом, одна из магистральных тем соцреализма (в том числе шестидесятнического «соцреализма с человеческим лицом») — укоренение молодого человека в своей стране, своем городе/поселке, своей истории, своем коллективе — выворачивается у Соколова наизнанку. Этому соответствует и язык ШДД, полный архаизмов, которые представляют собой конверсию советских неологизмов.

Конечно, все эти наблюдения и идеи нуждаются в развитии и конкретизации (возможно, объектом конверсии у Соколова служит не столько советская литература в целом, сколько отдельные произведения), однако не вызывает сомнения главное: понятие «проэзии» глубже чисто формального, поверхностного сходства соколовской прозы со стихами на уровне метрики, фоники и просодики. Это явление родственно поэзии прежде всего своими механизмами преобразования смыслов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Соколов С. Школа для дураков. Между собакой и волком. Палисандр. Эссе. СПб.: Азбука-классика, 2009. С. 567; 569; 598.

² Там же. С. 22.

³ Возможно, что и само название «Министерство Тревог» представляет собой конверсию «Министерства (государственной) безопасности».

⁴ Соколов С. Указ. соч. С. 17.

⁵ Кравченко В. О встречах и невстречах. С С. Соколовым беседует В. Кравченко // Ясная Поляна. 1997. № 2. С. 188.

⁶ Соколов С. Указ. соч. С. 134.

⁷ Там же. С. 23.

⁸ Соколов С. Palissandre — c'est moi? // Соколов С. Указ. изд. С. 549.

⁹ См.: Riffaterre M. *Semiotics of Poetry*. Bloomington; London: Indiana University Press, 1978. P. 67–70.

¹⁰ См.: Лотман Ю. М. Лекции по структуральной поэтике // Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М.: Гнозис, 1994. С. 11–246; Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб.: Искусство — СПБ, 1998. С. 14–288; Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста: Структура стиха // Лотман Ю. М. О поэзии и поэзии. СПб.: Искусство — СПб., 1996. С. 18–252.

¹¹ «Переходя к поэзии, мы обнаруживаем, что: 1. Любые элементы речевого уровня могут возводиться в ранг значимых. 2. Любые элементы, являющиеся в языке формальными, могут приобретать в поэзии семантический характер, получая дополнительные значения» (Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста... С. 47).

¹² См.: Кларк К. Советский роман. История как ритуал. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2002. С. 51; 54; 145–153 и след.

¹³ Соколов С. Школа для дураков. С. 39.

¹⁴ Из мотивов, связанных с Великой Отечественной войной, в книге присутствует, кажется, только однорукий домоуправ, который совокуплялся с соседкой в трофейной машине.

Stepanov A. D.

St. Petersburg State University, Russia

ON SASHA SOKOLOV'S PROETRY

The article explores some features of Sasha Sokolov's prose, which the writer himself had named *proetry*. The author is trying to explain these features through the "semiotics of poetry" — the theory, offered by M. Riffaterre in 1970s.

Keywords: Sasha Sokolov; poetry and prose; M. Riffaterre; semiotics of poetry.

Стрельникова Наталия Данииловна

*Санкт-Петербургский государственный
электротехнический университет, Россия*

tashastrel@mail.ru

ПОВЕСТЬ АННЫ МАТВЕЕВОЙ «НАЙТИ ТАТЬЯНУ»

В статье анализируется повесть Анны Матвеевой «Найти Татьяну». Мир современного театра, высокая опера, судьба художника сегодня, классические оперные сюжеты и интерпретация вечных пушкинских тем становятся предметом рассмотрения в данной статье.

Ключевые слова: театр, опера, голос, художник, судьба.

«У нас все просто, — говорила Татьяна. — Когда есть голос, это слышно всем. А в литературе совсем другие правила. Хотя бы потому, что разновидностей голосов здесь множество»¹. Современная русская проза в поисках новых путей широко экспериментирует с многообразием жанров и стилей, свободной композицией, использованием разных нестандартных приемов, переосмыслиением вечных сюжетов и тем, смелой интерпретацией образов и символов. Нередко авторы обращаются одновременно к разным видам искусства, и на их стыке появляется нечто новое. Например, на пересечении музыкального жанра высокой оперы и современной женской прозы родилась повесть «Найти Татьяну» (2007) Анны Матвеевой.

В 2015 году в Санкт-Петербургском издательстве «Лимбус Пресс» под одной обложкой вышли две повести Анны Матвеевой с символическим названием «Призраки оперы». «Пожалуй, со времен Сомерсета Моэма ни один писатель так глубоко не погружался в атмосферу театра, как погрузилась в нее Анна Матвеева», — сказано в краткой аннотации к книге². Название не только отсылает к известному французскому роману Гарсона Леру «Призрак Оперы» и нашумевшему бродвейскому мюзиклу Эндрю Ллойда Уэббера, погружая читателя в мистическую атмосферу театрального искусства, но и задает определенный контекст прочтения.

В повести Матвеевой нашли отражение многие мотивы романа Гастона Леру (вечный любовный треугольник, образ чистой и талантливой девушки, история уродца, обрушившиеся декорации, чуть не убившие артистку, появление в зеркале Ангела музыки, обморок, вечные поиски Примы, метаморфозы с голосом, певица из бывших хористок, искалеченная судьба гениального человека). Но сюжет трансформируется, обрастает новыми деталями, приобретает российский колорит. Итак, она «звалась Татьяна...». «Имя Татьяна литературной традиции не имело»³, поэтому сразу возникает параллель с романом в стихах А. С. Пушкина. Однако начиная с первой главы повести «Трубадур», адресующей к месту действия разворачивающегося сюжета, оперному театру, и заканчи-

вающейся словами «Ему надо было найти Татьяну»⁴, становится понятным, что речь пойдет больше об опере П. И. Чайковского и ее либретто.

Действие повести «Найти Татьяну» происходит в оперном театре Екатеринбурга, но страсти подлинные, в духе Высокой Оперы! В издании 2015 года первой напечатана повесть «Взятие Бастилии», действие которой происходит в Парижской опере. Так связываются две повести, объединяясь в «Призраки оперы». Причем первую повесть можно рассматривать как «ключ» ко второй. Главная героиня «Взятия Бастилии», Марианна, как и Татьяна, обладая уникальным голосом, потеряла его, но осталась верной театру, найдя свое призвание в написании театральных программок. «В театральных программах, в отличие от реальной жизни, нет ни капли вранья. Всё и вся называются по имени — герои, чувства, поступки. Зависть, ревность, похоть, жажда мести — на сцене нет места притворству... Жизнь с ее кривляниями и ложью могла бы взять у оперы пару уроков по части искренности и правдолюбия»⁵. Вечная развернутая шекспировская метафора жизни, «порой звучащая хрустальной нотой, порой хрустящая битым стеклом будней»⁶. Какой мир настоящий, обе героини сделали свой выбор. Ведь все зависит от точки зрения, с какой стороны посмотреть и что уметь увидеть в той или иной реальности. Марианна живет в дистилированном мире, а во сне выходит на сцену.

Повесть «Найти Татьяну» начинается со знакомства с Согриним; это талантливый, но не очень удачливый художник, растративший себя, совершивший когда-то давно, лет тридцать назад роковую ошибку. Он ищет Татьяну, от которой отказался лет тридцать назад. Когда они познакомились и встретились в театре, конечно, на спектакле «Евгений Онегин», а потом неожиданно расстались, Татьяна «обещала уехать из города, звонила Согрину, приезжала к нему в мастерскую <...> искала его снова, уговаривала, умоляла и потом, отчаявшись, начала сдаваться, уходить, умирать...»⁷.

Главная героиня, выросшая «на театре» (ее мать была оперной певицей), не имела обычного детства, как и пушкинская героиня. Она была иной, уникальной, романтически настроенной и погруженной с детства в свой особый, иллюзорный и сновиденный мир. «Она в семье своей родной казалась девочкой чужой...», даже собственная мать изумлялась этому имени, не узнавая Татьяну под конец жизни.

Повести Матвеевой предпослан эпиграф из Гюстава Флобера: «... Глубокие чувства похожи на порядочных женщин: они страшатся, что их разгадают, и проходят по жизни с опущенными глазами»⁸, перекликающийся со словами последней главы «Евгений Онегин», данными курсивом: «Татьяна — скромница, глядит долу — все правильно»⁹. Повесть Матвеевой, несмотря на кажущуюся легкость, присущую женской прозе, глубока и наполнена вечными вопросами бытия, парадоксальными скрещениями человеческих судеб, магическими жизненными пере-

крестками и ловушками судьбы. В этой повести из мира высокой оперы от «Трубадура» (глава 1) до «Евгения Онегина» (глава 30, последняя) причудливо переплетены экзотические сюжеты оперных либретто, вторгающихся в жизнь главных героев и заставляющих их совершать предначертанные заранее поступки, согласуясь с жесткими законами оперного жанра. «Но в опере всегда так, — спорила Изольда. — Страсть и смерть. Иначе — оперетта. Или обычная жизнь»¹⁰. Главы повествования Матвеевой заимствованы автором у известных («Искатели жемчуга», «Богема», «Любовный напиток», «Сила судьбы», «Сомнамбула», «Фаворитка», «Летучий голландец», «Огненный ангел», «Девушки на галере») и менее известных композиторов (например, «Орлиное племя» — название оперы А. А. Бабаева).

Про главную героиню повести «Взятие Бастилии» Анна Матвеева пишет: «Но Марианна была оперной героиней по самой своей сути. Все авторитеты ее жизни — сумасшедшие (Эльвира, Марфа, Лючия ди Ламмермур) или самоубийцы (Дидона, Норма, Сента). У самоубийц самые красивые партии»¹¹. Приемная дочь Татьяны Валя размышляет: «В хоре никто не погибает, все дружно уходят со сцены, и все. А солистки почти всегда заканчивают плохо»¹², она вспоминает и Виолетту, и обеих Леонор, Любашу, Кармен, Аиду и многих других известных оперных див. Любовь и смерть, а если не смерть, то все равно — трагический финал: Татьяна расстается с Онегиным, Марфа Собакина сходит сума...Мать Татьяны, оставшись вне и без театра, сходит с ума.

Интересно проследить сквозные мотивы повестей. Одним из них является мотив мести. Валя рассуждает о мести Татьяны Онегину, Татьяне мстит собственная дочь Ольга, живущая в реальном мире, вне театра, и ненавидящая родную мать. Именно дочь становится причиной трагедии Татьяны, из-за Ольги она теряет голос, может быть, главное, что определяло ее личность. Она не становится солисткой, а навсегда уходит в задний ряд хора. Мотив обретения и потери голоса также важный, повторяющийся мотив обеих повестей. Одна из глав повести «Найти Татьяну» так и называется «Человеческий голос». Героиня «Взятия Бастилии» теряет голос, когда умирает ее мама: «Возможно, голос был как-то связан с мамой, поэтому они ушли вместе»¹³.

Главная героиня повести Матвеевой, как и ее пушкинская тезка, жила в мире книг. «У Татьяны была всего одна вредная привычка — чтение»¹⁴, ведь «она умела любить только книги, театр и — немного — свою маленьющую дочь»¹⁵. Десятки разных жизней она проживала на сцене, тысячи — в книгах, наполняя свою жизнь смыслом, пусть и иллюзорным. Не проживая свою, единственную, жизнь. Реальных людей и жизненные обстоятельства она воспринимает сквозь призму книги и театра. Так, торговец книгами, приемщик макулатуры, владелец киоска, счастливый обладатель Мориса Дрюона, Лажечникова, Манна, превращается

в сознании романтической Татьяны в царя Бориса (Годунова, конечно, одновременно пушкинского и оперного). Может быть, это и есть главная черта сходства между пушкинской героиней и Татьяной из повести Анны Матвеевой. А реальная жизнь мстит за пренебрежение ею. Когда-то М. Цветаева в письме к Волошину писала: «Каждая книга — краха у собственной жизни. Чем больше читаешь, тем меньше умеешь и хочешь жить сам. <...> Книги — гибель. Много читавший не может быть счастлив»¹⁶.

Пушкинский сюжет и печальная история любимой героини поэта переживается снова в новых обстоятельствах в другом времени. Только становится фантасмагорией, продлевается во времени, приобретает трагическое и фарсовое одновременно, театрально-оперное звучание, ведь именно в опере романтизм доведен почти до абсурда. «Опера всегда была с Татьяной — девочка еще в материнской утробе слушала хор и сама словно бы пела вместе с мамой. Но лишь под самый закат карьеры Татьяна поняла, что они с оперой неразлучны»¹⁷. Она буквально выросла за кулисами и услышала и полюбила вначале не пушкинского «Онегина», а оперу П. И. Чайковского, и первой оперой Вали становится «Евгений Онегин».

Повесть Матвеевой насквозь интертекстуальна и метафорична. Написанная на пересечении разных видов искусства (словесность, живопись, музыка), она живописует волшебный мир театра в красках, звуках и запахах. Сюжеты пересекаются, перекликаются, спорят, отражаются, создавая сложные магические переплетения смыслов и символов, двоятся, трансформируются, наполняются новым содержанием. Однако пронизанный высоким искусством, яркий, сверкающий мир нещен прозы жизни с закулисными интригами, завистью, своеобразной ярмаркой тщеславия, и одиночеством, и неудовлетворенными амбициями, своими талантами поклонниками... «Оперный театр — целый город со своими улицами и домами, законами и правилами»¹⁸. Театральная жизнь с преувеличенными страстями, с четким разделением на черное и белое (куда неизбежно вторгается трагическое красное) становится жизнью вообще. Опера — жизнь, опера — труд.

Легко, виртуозно выстроенный сюжет отталкивается от классических образцов и наполняется новым современным содержанием и звучанием, сохраняющим, однако, фабульные повороты классических моделей и завершающийся неотвратимым «оперным» финалом!

Татьяна Матвеевой превращается в Изольду. А дальше — по сюжету, кто же его не знает? Сколько лет ждала Изольда Тристана? У Матвеевой 30 лет, такова Сила судьбы! Символы начинают звучать и играть свою партию в сложной партитуре повести. 30 лет ожидания, 30 лет одиночества, выдуманные «слежавшимся ангелом», больше похожим на беса. Мотив одиночества, напрасно прожитой, не своей жизни, мотив памяти.

Мать Татьяны перед смертью «вообще не помнила ничего, кроме одного единственного какого-то бесконечного спектакля. Волновалась, спрашивала, готов ли костюм и почему до сих пор не пришел Евгений? Татьяна не представляла, кто этот Евгений, у мамы не было знакомых с таким именем, если только очень давно... Неужели, пугалась Татьяна, это „давно“ было самым важным?»¹⁹ Ее Согрин, имени которого она не может вспомнить, — а было ли имя? — только не Евгений. Евгенией — силой судьбы — звали жену возлюбленного Татьяны. В конце повести геройня решает, что «сегодня же попросит Валю больше не звать ее Изольдой. Татьяна не хотела забыть еще и свое имя...»²⁰.

У Пушкина нет зрелой Татьяны. А Матвеева продлевает сюжет. «Татьяна, глядя на дочь и внучку, представляла себя в виде трех женщин — молодой, зрелой и старой. Эти три женщины мирно сидят за столом, юная Татьяна приглядывается к Татьяне зрелой, а Татьяна старая безотрывно смотрит на молодую»²¹. Почти одновременно те же мысли приходят к Согрину: «Все краски, что приходили в эти годы к Согрину, вдруг соединились вместе, как мелкие стежки вышивки превращают нитки в рисунок, так и краски Согрина сложились вдруг в картину, портрет трех женщин — юной, зрелой и старой. Каждая из них была Татьяной, каждую Согрин видел, знал и любил... Портрет был почти готов, оставалось всего лишь нарисовать его»²². И герой снова убегает от Татьяны, которая, как он думает, никуда не денется. Он художник, для него его искусство дороже любви. Совершив один раз роковую ошибку, сломав жизнь Татьяны, отказавшись от счастья жизни с ней, он обрекает ее на жизнь в книгах и на сцене.

Татьяна, потеряв свой уникальный голос, воспитала ученицу Валю, разглядев в ней талант и сделав почти невозможное, чтобы этот дар воплотился и был услышан и оценен всеми. И когда триумф состоялся, после кульминации, как в хорошей опере, трагический финал.» И ни один человек не заметил, что Татьяна давно уже стоит, прижавшись щекой к прохладному окну. За стеклом летел разноцветный снегопад, миллионы красок сыпались с неба и уносились вниз по проспекту... ветровые стекла машин превращались в палитры, кошки пытались вылизать заляпанные цветными пятнами шкурки. Вот синяя краска потекла по стеклу гримерки, густая и яркая... „Моя любовь синего цвета“, — когда-то давно говорил тот художник. Татьяна закрыла глаза и вспомнила наконец его имя»²³. Вспомнив имя возлюбленного, Татьяна умирает. Но даже смерть — не смерть, а сон и полет, возвращение в естественную для себя среду. «Татьяна летела над городом и видела строгую геометрию улиц, раскрашенных мелкой цветной крапью. Она летела, как в том давнем сне, поднимаясь все выше, и громко пела, потому что знала, что только голос не дает ей упасть. А краски падали вниз одна за другой, и вокруг застывала черно-белая фотография...»²⁴

Одна из глав повести Матвеевой называется «Дитя и волшебство». Перефразируем: книга Матвеевой — волшебство, а читатель — дитя, испытывающий катарсис, потрясение, что всегда случается при встрече с настоящим искусством.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Матвеева А. Призраки оперы: Повести. СПб.: Лимбус Пресс, ООО «Изд-во К. Тублина», 2015. С. 152.
- ² Там же. С. 4.
- ³ Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий: Пособие для учителя. Л.: Просвещение, 1983. С. 198.
- ⁴ Матвеева А. Указ.соч. С. 60.
- ⁵ Там же. С. 26.
- ⁶ Там же. С. 4.
- ⁷ Там же. С. 56–57.
- ⁸ Там же. С. 55.
- ⁹ Там же. С. 207.
- ¹⁰ Там же. С. 74.
- ¹¹ Там же. С. 10.
- ¹² Там же. С. 74.
- ¹³ Там же. С. 10.
- ¹⁴ Там же. С. 95.
- ¹⁵ Там же. С. 99.
- ¹⁶ Цветаева М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 6: Письма / Вступ. ст. А. Саакянц. Сост., подг. текста и коммент. Л. Мнухина. М.: Эллис Лак, 1995. С. 46.
- ¹⁷ Матвеева А. Указ.соч. С. 161.
- ¹⁸ Там же. С. 59.
- ¹⁹ Там же. С. 204.
- ²⁰ Там же. С. 216.
- ²¹ Там же.
- ²² Там же. С. 214.
- ²³ Там же. С. 216–217.
- ²⁴ Там же. С. 217.

Strelnikova N. D.

St. Petersburg Electrotechnical University, Russia

ANNA MATVEEVA'S STORY "TO FIND TATIANA"

The article analyses Anna Matveeva's story "To Find Tatiana", with its thems: the world of contemporary theater, destiny of an artist, classical opera plots and interpretation of Pushkin's "eternal topics".

Keywords: theater; opera; voice; artist; destiny.

Тропкина Надежда Евгеньевна

*Волгоградский государственный
социально-педагогический университет, Россия*

netropkina@mail.ru

ДИНАМИКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СЕМАНТИКИ ОРНИТОЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ НАЧАЛА XX ВЕКА: ОБРАЗЫ ВРАНОВЫХ

Рассматривается динамика художественного смысла образов врановых в русской поэзии начала XX века на примере творчества поэтов-символистов (А. Белый, А. Блок) и постсимволистов, выявляется обусловленность трансформации художественной семантики исторической реальностью.

Ключевые слова: образ, мотив, орнитонимы, символизм, постсимволизм.

Образы птиц отряда врановых обладают широким семантическим спектром, который актуализируется в различных видах словесного творчества — мифологии, фольклоре, литературе. Образы ворона и вороны являются одной из составляющих образного строя литературы разных народов, как европейских, так и народов Востока. Так, в нашей статье, написанной в соавторстве с китайским славистом У Хань, рассматривается сравнительное значение образа ворона в китайской и русской поэзии¹.

И. Г. Лебедев и В. М. Константинов в статье «Ворон и человек — долгий путь рядом» отмечают: «...очевидно, что человек существует с врановыми и другими синантропными видами животных на протяжении значительного периода своей истории, и все это время взаимоотношения птиц и людей постоянно изменялись»². Изменяются и те грани художественных смыслов, которые находят воплощение в образном строе литературы. Рассмотрим это на материале русской поэзии начала XX века, сопоставив преимущественное значение образов врановых в лирике 1900-х — начала 1910-х годов и поэзии середины и конца 1910-х годов.

В начале столетия наиболее полно представлен образ ворона как одной из активных составляющих мортального кода: «...птица, связанная со смертью, утратой и войной. <...> Вороны-стервятники были эмблемой войны, смерти, заброшенности, зла и несчастья»³.

Танатологический смысл образа ворона соотносится с традицией славянского и в целом европейского фольклора. А. В. Гура пишет: «Ворон предчувствует и предсказывает скорую смерть»⁴. Обращение к образу ворона как атрибута героической песни, содержащееся в «Повести о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» Гоголя, отмечено в исследовании Д. Н. Медриша «Литература и фольклорная традиция»⁵.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ,
проект 16-04-00382 «Научное наследие Д. Н. Медриша»

Принадлежность образа ворона к мортальному коду усиливается в связи с трагическими событиями истории, прежде всего войнами. Яркий пример этого — стихотворение Ф. Тютчева «Вот от моря и до моря...», которое связано с событиями Крымской войны. Исследователь Р. Г. Лейбов пишет: «Ликующий ворон противопоставлен путнику как вещее существо; путник характеризуется глаголом „видит“ (это поверхностное зрение, не дающее проникновения в суть вещей), ворон — глаголом „чует“ (ловещее чутье, соответствующее фольклорной функции ворона)»⁶. Образ ворона в стихотворении поэта имеет традиционный смысл, который исторически сложился в русской литературе и фольклоре.

Таким образом, можно сказать, что и в русской поэзии к началу XX века складывается определенная традиция обращения к образу ворона, восходящая к мифopoэтической, фольклорной традиции и к традиции классической литературы.

В русской литературе начала XX века обращение к образу ворона обретает новую актуальность. Это обусловлено повышенным интересом поэтов к экзистенциальным темам, прежде всего к теме смерти. Одна из сквозных особенностей русской лирики этого периода — нарастание мотивов предвидения и предчувствия страшных катаклизмов. В исследовании А. Хансен-Лёве отмечается «знаковость ворона, чья легендарная способность говорить предопределяет ему роль вестника потустороннего мира»⁷.

В стихотворении А. Белого начала 1900-х годов образ ворона чаще всего интерпретируется как зловещий символ предвестия участия лирического героя, как предвидение его трагической судьбы. Так, в стихотворении А. Белого «Возмездие» (1901; сборник стихов «Золото в лазури») образ ворона актуализирован в традиционно романтическом ключе:

Ах, я знаю — средь образов горных
пропадет сиротливой мечтой,
лишь умру, — стая воронов черных,
что кружилась всю жизнь надо мной⁸.

Образ черных воронов символизирует в нем смерть и содержит семантику зловещего предсказания, которое сопровождает жизненный путь поэта.

Не менее отчетливо эта семантика орнитологического образа прослеживается и в стихотворении А. Блока «Какая дивная картина...» (март 1909 г.):

...И в этом гуле вод холодных,
В постылом крике воронья,
Под рыбьим взором дев бесплодных
Тихонько тлеет жизнь моя!⁹

В поэзии А. Белого и А. Блока эволюция художественной семантики образов врановых идет различными путями. В сборнике стихов А. Белого «Пепел» образы ворона и вороны становятся устойчивым элементом фольклорной стилизации — например в стихотворениях «Бегство»

(1906), «Убийство» (1908). В стихотворении «Бегство» «стая воронья» — образ, органически включенный в «унылый пейзаж» с его традиционными атрибутами («*Вот на соснах — соснах черных — / Пляшет тень моя*»): «Сосны и ели представляют часть угрюмого, сурового пейзажа, вокруг них царят глушь, сумрак, тишина»¹⁰. Сосна и другие хвойные деревья, как и ворон, связаны в русской поэзии с темой смерти. В сборнике стихов «Пепел» актуализирована идея выхода автора за пределы своего «я» путем «перевоплощения во величную действительность, через сораспятие с ней» (как писал в рецензии на сборник Вяч. Иванов¹¹.

Трансформация орнитологической символики, в частности семантики образов врановых, в лирике А. Блока сопряжена с прямым отражением трагических событий начала XX века. Устойчивая связь образа ворона с танатологической символикой может усиливаться в период исторических катаклизмов, когда смерть становится общим состоянием мира. Исследователи отмечают: «Известно, что оригинально проявляются поведенческие черты врановых при различных по масштабам военных столкновениях. Малые и значительные численностью „кровавые жертвы“ издревле привлекали птиц»¹². Стихотворение А. Блока «Рожденные в года глухие...», посвященное З. Гиппиус, датировано 8 сентября 1914 года. Смысл его образной системы прочитывается в контексте исторической даты: 28 июля 1914 года — начало Первой мировой войны. Знаменателен образ, который возникает в завершающей строфе стихотворения А. Блока:

*И пусть над нашим смертным ложем
Взвьется с криком воронье, —
Te, кто достойней, боже, боже,
Да узрят царствие твое!*¹³

Семантика образа ворона в творчестве поэтов-постсимволистов претерпевает схожую трансформацию. Это можно проследить на примере лирики А. Ахматовой. Орнитологические образы в творчестве А. Ахматовой не раз привлекали внимание исследователей; в частности, в диссертации Ж. Н. Колчиной содержится глава «Поэтическая „орнитология“ в творчестве А. А. Ахматовой: мифопоэтический аспект», где отмечается, что, «пользуясь приемами семантического наполнения образа, Ахматова углубляет „орнитологическую“ символику»¹⁴. Это рассматривается на примере образов голубя, лебедя и кукушки. Образ ворона в сборниках стихов Ахматовой «Вечер» и «Четки» устойчиво связан с мортальным кодом, являющимся одной из составляющих сквозного сюжета ее любовной лирики. Пример тому — стихотворение «Подушка уже горяча...» (1910), в котором крик ворон — принадлежность картины глубокой ночи:

*Вот и вторая свеча
Гаснет, и крик ворон
Становится все слышней*¹⁵.

Ночь, бессонница, почти физиологически переданное состояние лирической героини («*Подушка уже горяча / с обеих сторон*») — атрибуты того, что в другом своем стихотворении Ахматова называет «любовной пыткой», и крик ворон здесь, несомненно, значимый символ. Примером такого рода семантики врановых орнитонимов можно назвать и стихотворение «Весенним солнцем это утро пьяно...»: «*И резкий крик вороны в небе черной, / И в глубине аллеи арка склепа*»¹⁶. Отметим, что оно входит в цикл стихов «Обман», и заглавие цикла актуализировано в тексте стихотворения: идиллическая картина весеннего утра («Весенним солнцем это утро пьяно...»), которой отмечено начало текста, в finale оборачивается танатологической символикой.

В лирике Ахматовой конца 1910-х годов происходит трансформация художественного смысла врановых орнитонимов: их семантика предопределается катаклизмами эпохи. Яркий пример тому — стихотворение «Чем хуже этот век предшествующих? Разве...»:

*Чем хуже этот век предшествующих? Разве
Тем, что в чаду печали и тревог
Он к самой черной прикоснулся язве,
Но исцелить ее не мог.*

*Еще на западе земное солнце светит
И кровли городов в его лучах блестят,
А здесь уж белая дома крестами метят
И кличет воронов, и вороны летят¹⁷.*

Оно написано зимой 1919 года, в очень трудное и трагическое для России и для самой Ахматовой время, и образ смерти («белая») символизируют вороны. В монографии «Образный строй русской поэзии 1917–1921 гг.» отмечено, что «мир вокруг превращен в пространство смерти, находится во власти смерти»¹⁸. В стихотворении Ахматова обращается к известному историческому событию, которое известно под названием Варфоломеевская ночь, или Кровавая парижская свадьба, 24 августа 1572 года. В стихотворении образ смерти персонифицируется, как и в другом ахматовском произведении этих лет — «И целый день, своих пугаясь стонов...», с его финальной строкой: «Смерть выслала дозорных по дворам». Образы воронов становятся в этом стихотворении частью танатологического кода. В другом стихотворении А. Ахматовой этого же периода персонификация смерти имплицитно отсылает нас к орнитониму «ворон»: «Черной смерти мелькало крыло» («Все расхищено, предано, продано...», 1921).

Формирование художественной семантики орнитонима «ворон» базируется на непосредственном наблюдении над птицами. В. А. Бурнаков в статье «Образ врановых птиц в мировоззрении хакасов», пишет: «При символизации образа ворона ярко проявилась многовековая наблюдательность людей»¹⁹. На локальном примере можно увидеть особенности трансформации художественной семантики орнитологических образов

в русской поэзии, установить обусловленность этой трансформации многими факторами, в ряду которых — императив времени с его меняющимся соотношением судьбы художника и исторических обстоятельств.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Тропкина Н. Е., Хань У. Образ ворона в китайской и русской поэзии // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. Сер. «Филологические науки». 2014. № 7(92). С. 124–129.
- ² Лебедев И. Г., Константинов В. М. Ворон и человек — долгий путь рядом // Врановые птицы: экология, поведение, фольклор: Сб. науч. тр. / под ред. В. М. Константинова, Е. В. Лысенкова. Саранск, Мордов. гос. пед. ин-т. 2002. С. 51.
- ³ Тресциддер Д. Словарь символов / пер. с англ. С. Палько. М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. URL <http://www.twirpx.com/file/157390/> (дата обращения: 30.05.2015).
- ⁴ Гура А. В. Символика животных в славянской народной традиции. М.: Индрик, 1997. С. 536.
- ⁵ См.: Медриши Д. Н. Литература и фольклорная традиция: Вопросы поэтики / Под ред. Б. Ф. Егорова. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1980.
- ⁶ Лейбов Р. Г. Телеграф в поэтическом мире Тютчева: тема и жанр // Лотмановский сборник: 3 / Ред. Л. Н. Киселева, Р. Г. Лейбов, Т. К Фрайман. М.: ОГИ, 2004. С. 349.
- ⁷ Ханцен-Лёве А. Русский символизм. Система поэтических мотивов. Мифопоэтический символизм начала века. Космическая символика. СПб.: Академический проект, 2003.
- ⁸ Белый А. Собр. соч.: В 6 т. Т. I. М.: Терра-Книжный клуб, 2004. С. 140.
- ⁹ Блок А. Полн. собр. соч. и писем: В 20 т. Т. III. М.: Наука, 1997.
- ¹⁰ Эпштейн М. Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии. М.: Вышш. шк., 1990. С. 55.
- ¹¹ Иванов Вяч. Собр. соч. Т. 4. Брюссель, 1987. С. 615.
- ¹² Лебедев И. Г., Константинов В. М. Указ. соч.
- ¹³ Блок А. Указ. соч. Т. III. С. 187.
- ¹⁴ Колчина Ж. Н. Художественный мир А. А. Ахматовой: Мифопоэтика. Жизнетворчество. Культура: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ивановский гос. пед. ун-т. Иваново, 2007. С. 6.
- ¹⁵ Ахматова А. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. Стихотворения 1904–1941 гг. М.: Эллис Лак, 1998.
- ¹⁶ Там же. С. 34.
- ¹⁷ Там же. С. 330.
- ¹⁸ Тропкина Н. Е. Образный строй русской поэзии 1917–1921 гг. Волгоград: Перемена, 1998.
- ¹⁹ Бурнаков В. А. Образ врановых птиц в мировоззрении хакасов // Проблемы истории, филологии, культуры. М.; Магнитогорск; Новосибирск. 2010. № 4. С. 355.

Tropkina N. E.

Volgograd State Socio-Pedagogical University, Russia

DYNAMICS OF ARTISTIC SEMANTICS OF ORNITHOLOGICAL IMAGES IN RUSSIAN POETRY OF THE EARLY 20TH CENTURY: IMAGES OF CORVIDAE FAMILY

The article discusses the dynamics of the artistic meaning of corvids' images in the Russian poetry of the early 20th century on the example of the symbolists poets A. Bely and A. Blok, and postsymbolist poets, revealing the transformation of art semantics by historical reality.

Keywords: image; motif; ornithology; symbolism; postsimbolism.

Трубецкова Елена Геннадиевна

Саратовский государственный университет, Россия

etruubetskova@gmail.com

РОЛЬ ДИАЛОГА В МОДЕЛИ ОТНОШЕНИЙ «ВРАЧ — ПАЦИЕНТ» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И МЕДИЦИНЕ: ОТ ПАТЕРНАЛИЗМА К КОЛЛЕГИАЛЬНОСТИ

В статье рассматривается переосмысление роли слова в модели отношений врача и пациента в современной русской литературе и медицине. На примере анализа повести «Раковый корпус» А. И. Солженицына демонстрируется уникальный случай предвосхищения в художественном произведении отказа от патерналистской модели и переход к коллегиальности, позднее легший в основу биоэтики.

Ключевые слова: диалог, русская литература, медицина, Солженицын, Водолазкин.

Болезнь традиционно приковывает внимание писателей. Она позволяет ввести в сюжет момент непредсказуемости, поставить героя перед необходимостью ответа на экзистенциальные вопросы (от «Смерти Ивана Ильича» до «Опытов» Марины Вишневецкой и «Авиатора» Е. Водолазкина), создает нетривиальные повороты сюжета. Болезнь (физическое страдание) становится испытанием духовных сил героя, побуждает пересмотреть ценностные приоритеты, подвести итоги. Для обыденного сознания большую значимость представляет второй член оппозиции «здравье/болезнь», что отражается в лексической модели языка. По наблюдениям лингвистов, «словарные запасы, с помощью которых обозначается здоровье, по объему сопоставимы с „болезненными“, или морбуальными средствами языка — начиная с синонимов слова болезнь и кончая номенклатурой болезней (народной и научной) — как единицы с сотнями»¹.

Литература описывает «случаи из практики», осмыслияет личности реальных врачей (пятигорский доктор Майер отражается в лермонтовском Вернере, Сеченов — в Базарове, Чехов и Булгаков — в своих героях-врачах). Но существует и обратное влияние: конструирование и трансформация социальной „роли больного“ в обществе происходит при деятельном участии литературы².

В современной философской литературе вопросы власти и взаимодействия институций медицины и человека наиболее полно описаны в работах Мишеля Фуко («История безумия в классическую эпоху», 1961; «Рождение клиники», 1963; и пр.). Исторически, появление клиники — реализация врачебной власти. Фуко говорит о том, что «необходимо согласиться, что власть и знание непосредственно пронизывают дуг друга, что нет отношений власти без установления соответствующего поля знания, нет и знания, которое не предполагало бы и не конструировало бы в то же время отношений власти». Именно передача информации

и обеспечение условий для ее восприятия является условием и проявлением «передачи» власти.

В русской культуре XX века оппозиция болезнь/здоровье получает дополнительные коннотации. Если в первые послереволюционные годы в метропольной литературе физические страдания, инвалидность, болезнь осмыслились как необходимые испытания для формирования настоящего революционного характера (классический пример — автобиографический роман Н. Островского «Как закалялась сталь»), то позднее, к середине 1930-х, формируется стереотип восприятия физического несовершенства как неполноценности, не только телесной, но и духовной. Советское общество, в отличие от «загнивающей» культуры Запада, должно было стать обществом здоровых, сильных, совершенных людей³.

С этой точки зрения примечательно, что у многих авторов, не вписывающихся в официальный контекст, тема болезни занимает значительное место. Здесь можно вспомнить Булгакова, Пастернака, Кржижановского, Хармса; в эмигрантской литературе — Алданова, Набокова, Поплавского, Ремизова. При всей разности разработки этой темы, в текстах названных писателей нет кода свой/чужой в восприятии оппозиции здоровье/болезнь⁴.

В Советском Союзе изначальные отношения врач/пациент, основанные на доверии больного к авторитету врача, добровольном «вручении себя», заменяются авторитарной моделью, базирующейся на полном подчинении пациента. При этом отношения членов оппозиции врач/больной во многом напоминают другую модель: государство/личность, социальная «не-норма» становится поводом для «исправления», «лечения».

Наиболее ярко это отразил Солженицын в повести «Раковый корpus». Отношения больных и врачей, воссозданные в романе, развиваются по классической патерналистской модели. Главный герой, бывший лагерник, привыкший не доверять и все перепроверять, требует от лечащих врачей, чтобы ему предоставляли полную информацию о последствиях и побочных действиях препаратов. Костоглотов обращается к своему лечащему врачу:

«Почему вообще вы берете себе право решать за другого человека? Ведь это страшное право, оно редко ведет к добру. Бойтесь его! Оно не дано врачу.

— Оно именно дано врачу! В первую очередь — ему! — убежденно вскрикнула Донцова <...> — а без этого права не было бы и медицины никакой!»⁵

Для Костоглотова слепое подчинение невозможно:

«Я хочу понять, в чем состоит метод лечения, какие перспективы, какие осложнения».

В сознании Костоглотова медицина — один из институтов власти, подминаяющий личность.

«Раз больной к вам поступил, дальше за него думаете вы... И опять я песчинка, как в лагере, опять от меня ничего не зависит» (с. 63).

Как опытный лагерник, он все привык подвергать сомнению:

«Мы не должны, как кролики, доверяться врачам» (с. 109). «Да, Вера Корнильевна, это жизнь у меня такая окаянная: ничему не верь, все проверяй» (с. 257).

Ключевой метафорой, заложенной в романе А. И. Солженицына «Раковый корпус», является параллель между медициной и социальной политикой, отношением общества к «норме» и «патологии», авторитарном желании «излечить» иных членов общества, вне зависимости от их желания.

Автор передоверяет своему герою совершенно справедливые размышления об относительности медицинского знания, о всесилии медицины как науки.

«Э-эх, святая наука! Если бы это было все так безусловно, не опровергало само себя каждые десять лет!»

Его сомнения близки и его врачам, хотя вслух они никогда не говорят об этом:

«Что она (Вера Гангарт. — Е. Т.) могла ему рассказать об этой слепой артиллерии, с тем же удовольствием лупящей по своим, как и по чужим?» (с. 57).

Лечащий врач Донцова видит последствия облучения, проводившегося 10–15 лет назад, когда «не было и названия „лучевая болезнь“, а «рентгеновское облучение представлялось способом таким прямым, таким надежным, таким абсолютным <...> что считалось отсталостью мышления и чуть ли не саботажем в лечении трудящихся — отказываться от него и искать другие, параллельные или окольные пути <...> И облучали! Облучали с увлечением! Даже доброкачественные опухоли, даже у маленьких детей» (с. 73).

И вот приходит пятнадцатилетний юноша, у которого рука, нога и kostи черепа с одной стороны короче, что делало его похожим на карикатуру.

«Но объяснять таким больным никто ничего стал — в личном отношении это было бесполезно, а в общем отношении — вредило бы санитарной пропаганде среди населения...» (с. 73).

Добавим, что *объяснение* тут же уменьшило бы дистанцию между врачом и пациентом, способствовало бы взаимопониманию и уменьшило бы возможности осуществления властных функций.

Большое внимание в попытке осмыслиения методов врачебного воздействия Солженицын уделяет собственно языку общения. Это проявляется на разных уровнях. Костоглотов обращается к Донцовой:

«— Людмила Афанасьевна! Как бы нам установить не этот тон взрослого с ребенком, а взрослого — со взрослым?» (с. 62).

Блестящая сцена — обход в хирургическом отделении.

«Здесь все называлось полунамеком, под псевдонимом... Никто ни разу не сказал „рак“ или „саркома“, но уже и псевдонимов, ставших больным понятиями „канцер“... „цэ-эр“, „эс-а“ не произносили.

— Почему у меня так позвоночник болит?

— Это вторичное явление. (Он правду говорил. Метастаз и был вторичным явлением.)

— Большой получает общеукрепляющее и болеутоляющее. То есть: конец, лечить поздно, нечем, и как бы только поменьше ему страдать» (с. 279–281).

Стилистически это близко тому, как описан язык официальных документов в ГУЛАГе: «Ты думаешь, нам доставляет удовольствие применять воздействие? — (Это по-ласковому — пытки)»⁶.

Здесь можно отметить и особую роль латыни, которая является одним из средств защиты врачебного сообщества, а одновременно и кодом общения. С одной стороны, это элемент профессионального языка, но в большинстве случаев он помогает маскировать истинное положение вещей. Соседа Костоглотова по палате, совсем юного Прошку выписывают без операции, без рентгена. Дают непонятную справку: «*tumor cordis. Casus inoperabilis*». Костоглотов переводит «Опухоль сердца, случай, не поддающийся операции» (с. 97). И здесь сам герой сталкивается с проблемой, о которой только что спорил с врачом: нужно ли человеку знать всю правду? «Но это для таких видальных, как он. А для Прошки?» (с. 97) И он делает выбор, нарушая свой принцип. Говорит, что не может перевести, больно непонятно врачи пишут. Проблема в тексте Солженицына не решается однозначно, она остается открытой.

Интересно, что идеи Солженицына пересекаются и во многом предвосхищают современную концепцию биоэтики, подвергшей ревизии классические отношения врач/пациент⁷. Базовым принципом биоэтики становится уважение к личности, и самой важной формой практической реализации этого принципа является информированное согласие, которое подразумевает обязательность предоставления пациенту информации о состоянии его здоровья во всей полноте, с учетом возможности воспринять эту информацию, и передачи права и ответственности за принимаемое решение. Автономия пациента и принцип информированного согласия в значительной степени соответствуют коллегиальной модели взаимоотношения медицинских работников и пациентов по классификации американского философа Роберта Витча⁸. Данная модель подразумевает партнерский диалог между врачом и больным, связанный с совпадением интересов, отсутствием давления и равенством позиций. Коллегиальная модель находится в оппозиции к традиционной в медицине патерналистской (или пасторской) модели взаимоотношений, детально описанной в трудах М. Фуко как проявление власти врачебного сообщества над личностью.

Как ни парадоксально, при новейших технологиях, позволяющих исключить субъективизм врача при принятии решения и делающих более точной постановку диагноза, роль слова в медицине снова становится ключевой. Именно общение, диалог с больным необходим при коллегиальной модели взаимодействия врач/пациент. На новом этапе медицины

возвращается к своим истокам. Е. Водолазкин в романе «Лавр» о средневековом целителе писал: «Предполагают, что слово *врач* происходит от слова *врати* — заговаривать. Такое родство подразумевает, что в процессе лечения существенную роль играло слово. Слово как таковое — что бы оно ни означало. Ввиду ограниченного набора медикаментов роль слова в Средневековье была значительнее, чем сейчас. И говорить приходилось довольно много. Говорили врачи. Им были известны и кое-какие средства против недугов, но они не упускали возможности обратиться к болезни напрямую. <...> они заговаривали болезнь, убеждая ее покинуть тело пациента»⁹.

Собственно, и сам диагноз во многом зависел от точности описания своих ощущений больным. И решающую роль играло тогда слово пациента. «Говорили больные. За отсутствием диагностической техники им приходилось подробно описывать все, что происходило в их страдающих телах. Иногда им казалось, что вместе с тягучими, пропитанными болью словами мало-помалу из них выходила болезнь»¹⁰. В последнем романе Водолазкина «Авиатор» показана именно коллегиальная модель взаимодействия врача и пациента, помогающая главному герою адаптироваться к новой жизни.

Таким образом, литература помогает переосмыслить роль слова в успешном взаимодействии врача и пациента, в ряде случаев она способна выполнять прогностическую функцию, демонстрируя необходимость отказа от авторитарной модели взаимодействия врача и больного. В некотором смысле диалог врача и пациента в прежней патерналистской концепции и современной медицине может быть соотнесен с изменениями в отношениях писатель / читатель в условиях постмодернистских рефлексий.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Шмелева Т. Тезаурус болезни. Русско-польские параллели // *Studia Litteraria Polono-Slavica*. N 6. Warszawa, 2001. P. 149.

² См.: Русская литература и медицина: Тело, предписания, социальная практика: Сб. статей / под ред. К. Богданова, Ю. Мурашова, Р. Николози. М.: Новое издательство, 2006. 394 с.

³ Гудкова В. Рождение советских сюжетов: Типология отечественной драмы 1920-х — начала 1930-х годов. М.: Новое литературное обозрение, 2008. 456 с.; Тамручи Н. Медицина и власть // Новое литературное обозрение. 2013. № 122. С. 134–155.

⁴ Faryno J. Чем и зачем писатели болеют и лечат своих персонажей? // *Studia Literaria Polono-Slavica*. № 6. Warszawa, 2001. P. 485–494; Фатеева Н. Семантическое поле «болезни» в поэтической системе Пастернака // *Studia Literaria Polono-Slavica*. № 6. Warszawa, 2001. P. 420–432; Трубецкова Е. Болезнь как способ остранения: «новое зрение» В. Набокова // Вопросы литературы. 2014. № 3. С. 184–207; Трубецкова Е. Медицинский дискурс в романах М. А. Алданова // Русская литература в мировом культурном и образовательном пространстве. Материалы конгресса. Санкт-Петербург, 15–17 октября 2008 г. / Под ред. П. Е. Бухаркина, Н. О. Рогожкиной, Е. Е. Юркова: В 2 т. Т. 2. Ч. 2. СПб.: МИРС, 2008. С. 352–358.

⁵ Солженицын А. Раковый корпус // Солженицын А. Малое собр. соч. Т. 4. М.: ИНКОМ НВ, 1991. С. 65. — Далее текст цитируется по данному изданию. Номера страниц указываются в скобках.

⁶ Солженицын А. Архипелаг ГУЛАГ // Солженицын А. Малое собр. соч. Т. 5. М.: ИНКОМ НВ, 1991. С. 110.

⁷ Поттер В. Р. Биоэтика. Мост в будущее / пер. Будковской Т. В., Вековшинина С. В. Киев: Видавець, 2002. 216 с.; Ethical and regulatory aspects of clinical research/readings and commentary. The Johns Hopkins University Press, 2003. P. 25–80; Биоэтика: вопросы и ответы. М.: Прогресс — Традиция, 2005. 64 с.

⁸ Биоэтика: вопросы и ответы... С. 8.

⁹ Водолазкин Е. Лавр. Неисторический роман. М.: ACT, 2014. С. 8.

¹⁰ Там же.

Trubetskova E. G.

Saratov State University, Russia

THE ROLE OF DIALOGUE IN THE MODEL OF «DOCTOR — PATIENT» RELATIONS IN MODERN LITERATURE AND MEDICINE: FROM PATERNALISM TO COLLEGIALITY

The article deals with the redefinition of the role of dialogue in the model of the doctor-patient relations in contemporary Russian literature and medicine. The analysis of Solzhenitsyn's novel «The Cancer Ward» demonstrates a unique case of writer's foresight: rejection of paternalistic model and transition to collegiality, that later had formed the basis of bioethics.

Keywords: dialogue; Russian literature; medicine; Solzhenitsyn; Vodolazkin.

Уманцева Лидия Васильевна

*Ростовский филиал Российского
государственного университета правосудия, Россия*

chen-vik@mail.ru

УРОКИ НРАВСТВЕННОСТИ ПО Ф. М. ДОСТОЕВСКОМУ

В данной статье рассматриваются вопросы, составляющие суть человеческого существования на земле: в чём миссия человека, родившегося по воле Божией; как ему жить; как вести себя среди людей; как не потерять облик человеческий; как оставить добрую память после своего ухода из земной жизни. На эти вопросы находим ответы в художественном мире великого гения русского слова и русской мысли, «прокурора русской литературы», — Ф. М. Достоевского.

Ключевые слова: предназначение человека; нравственность; духовность; воспитание; жертвенность; ответственность.

Ф. М. Достоевский вошёл в анналы русской культуры как человек, тонко чувствующий душу другого, испытавший на себе много жизненных трудностей, стоявший на краю пропасти (он был приговорён к смертной казни и за несколько минут до свершения этого приговора помилован), выживший на каторге и нашедший в себе силы рассказать и без утайки поведать русскому читателю всё, что знал о тайнах души человеческой. Его формула литературного творчества: «Человек есть тайна; ежели будешь её разгадывать всю жизнь, то не говори, что потерял время; я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком». Всё творчество Ф. М. Достоевского посвящено исследованию человека — «маленького человека», «подпольного человека», «забытого человека», « униженного и оскорблённого ». По Достоевскому, главным стержнем, на котором держится жизнь человека и её развитие, является нравственность, духовность и мораль (этический закон). Эти три составляющие непременно проходят красной нитью через жизнь каждого персонажа писателя и являются для читателя уроками истины. Что же извлекает читатель из произведений Ф. М. Достоевского?

Цель данного исследования — показать, как Ф. М. Достоевский выстраивает жизнь своих персонажей, в какие жизненные ситуации помещает их, каким трудностям подвергает и как учит их находить праведные пути, подчиняя все свои действия христианским заповедям, нравственности и морали. Основная задача заключается в выявлении уроков мудрости, нравственности, преподносимых читателю Ф. М. Достоевским. В качестве материала используются как ранние, так и поздние творения писателя: «Бедные люди»; «Преступление и наказание»; «Подросток». Нами определены и проанализированы три урока нравственности.

В настоящее время актуальна задача воспитания духовно-нравственной личности. Игумен Киприан (Ященко) в статье «Ценостные основа-

ния русской цивилизации» пишет: «Духовно-нравственная личность — это человек совести, долга и веры, способный к самоотверженной любви и жертвенности, терпению и милосердию, кротости и незлобивости, преодолению жизненных испытаний, служению Богу, Отечеству и людям, проявляющий духовную рассудительность, послушание, добрую волю, различающий добро и зло»¹. Все добродетели, а именно: совесть, долг, любовь, терпение, милосердие, добро, кротость, жертвенность и другие, указанные в вышеприведённом высказывании духовного служителя, присущи героям христианина-писателя Ф. М. Достоевского. Его герои — это прежде всего простые, «маленькие люди», у которых нет материального богатства, но есть великая душа, способная любить, страдать и жертвовать ради родного и любимого человека. Они обладают силой русского характера, русского духа, составляющими славу народной русской жизни.

Первый урок нравственности — *приносить пользу людям, творить добро, полезное и для человека, и для общества*, — преподносит нам герой романа в письмах «Бедные люди» Макар Девушкин. Он своей привязанностью к Вареньке Добросёловой, заботой о ней, честностью и чистотой помыслов учит быть добрым по отношению к несчастным и незащищённым. Встретив Вареньку Добросёлову, потерявшую своих родителей, он сразу проникается к ней отеческой заботой, стремится украсить её жизнь своими поступками. Макар пишет ей письма, в которых раскрывает все свои добродетели: заботу, внимание, любовь и сострадание. Процитируем одно из его писем: «Бесценная моя Варвара Алексеевна! Вчера я был счастлив, чрезмерно счастлив, донельзя счастлив! Вы хоть раз в жизни, упрямица, меня послушались... Сравнил я вас с птичкой небесной, на утеху людям и для украшения природы созданной. Тут же подумал я, Варенька, что и мы, люди, живущие в заботе и треволнении, должны тоже завидовать беззаботному и невинному счастью небесных птиц. Прощайте, мой ангельчик! Расписался я вам чуть не на двух листах, а на службу давно пора. Целую ваши пальчики, маточки, и пребываю вашим нижайшим слугою и вернейшим другом Макаром Девушкиным»². Письма Макара Девушкина (их 31) и Вареньки Добросёловой (их 24) являются примером смирения и кротости во взаимоотношениях не только мужчин и женщин, но и всех людей, стремящихся к доброте и душевной деликатности. Спешите делать добро — вот основной лейтмотив всех произведений Ф. М. Достоевского.

Второй урок нравственности — *прощать, быть смиренным, быть подвижником и в семье, и в обществе, уметь жертвовать и «обратить камни в хлебы»* — мы извлекаем из семейной хроники-романа «Подросток». Аркадий Долгорукий, молодой человек девятнадцати лет, начинает искать своих родителей, оставивших его во младенчестве. Ф. М. Достоевский пишет о своём герое: «... он ищет руководя-

щую нить поведения, добра и зла, чего нет в нашем обществе: этого жаждет он, ищет чутьём, и в этом цель романа»³. Аркадий со своей идеей — отомстить отцу Версилову, который оставил его на попечение своих родственников («... с детства меня отдали в люди, для комфорта Версилова»), не расстаётся никогда, но, встретившись с отцом, начинает сомневаться: может быть не стоит приводить приговор в силу, так как «...мечтал о нём все эти годы взасос»; «...я не знаю, ненавидел или любил я его, но он наполнял собою всё моё будущее, все расчёты мои на жизнь, — и это случилось само собою, это шло вместе с ростом»⁴. Череда встреч с Версиловым помогла Аркадию благопристойно, по-христиански преодолеть всё болезненно деспотическое в его молодости, мятущейся душе: максимализм, бонапартизм, нигилизм, ростовщичество, страсть к аукционам, боязнь диалектиков и т. п. — и найти силы «перевоспитать себя самого, именно процессом припоминания и записывания»⁵. Аркадий, обуреваемый мыслью обрести семью, найти тихую гавань, учится прощать поступки Версилова по его же совету: «Что тебе делать, мой милый? Будь честен, никогда не лги, не пожелай дому ближнего своего, прочти десять заповедей: там всё это навеки написано»⁶. Понять и простить человека не легкий процесс, но это необходимо: такая работа должна быть в семье, в обществе. Великая христианская мысль «обратить камни в хлебы» является основополагающей в мирской жизни. Каждый из нас, по Ф. М. Достоевскому, может и должен быть активным членом общества, подвижником христианских добродетелей. Подтверждением сказанному служат слова из «Жития и Подвигов Преподобного и Богоносного отца нашего Сергия Игумена Радонежского и всея России чудотворца»: «Пока будет веять на Руси дух истинного подвижничества, дотоле не будут страшны ей никакие напасти, ибо семя свято — защитой её»⁷.

Третий урок нравственности — *жизнь каждому из нас дана свыше, и никто не имеет права на неё посягать* — призывает нас задуматься над романом Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Идею романа «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевский сформулировал так: «Православное воззрение. В чём есть православие: нет счастья в комфорте, покупается счастье страданием. Человек не рождается для счастья. Человек заслуживает своё счастье, и всегда страданием...»⁸ Раскольников — петербургский студент, испытавший материальные трудности, измотавший свою душу разными философскими теориями о «сверхчеловеке», решается на убийство старухи-процентщицы. Мысль об убийстве он вынашивал несколько месяцев и, заметим, всегда оставлял себя: «О боже! Как это всё отвратительно! И неужели, неужели я ... нет, это вздор, это нелепость. На какую грязь способно, однако, мое сердце! Главное: грязно, пакостно, гадко, гадко!...»⁹ Оторвавшись от общества, пробыв в уединении больше месяца, «...ушёл от всех, как чере-

паха в свою скорлупу», Родион Раскольников понимает, что претворение в жизнь идеи «человек я или тварь дрожащая» неизбежно, неотвратимо. Полученное письмо от матери с плохими вестями относительно его сестры, Авдотьи Романовны, с просьбой помочь окончательно измучило Родиона Раскольникова: «Не хочу я вашей жертвы, Дунечка, не хочу, мамаша! Не бывать тому, пока я жив, не бывать, не бывать! Не принимаю!»¹⁰ Убив двух женщин, Раскольников не почувствовал удовлетворения, его «страх охватывал всё больше и больше», «отвращение особенно поднималось и росло в нём с каждою минутой», «какая-то рассеянность, как будто даже задумчивость, стала понемногу овладевать им», «в полном отчаянии пошёл», «все эти мучения до того его обессилили, что он едва двигался», «он плохо теперь помнил себя», «он не спал, но был в забытьи», «клочки и отрывки каких-то мыслей так и кишили в его голове, но ни одной не мог схватить, на одной не мог остановиться, несмотря даже на усилия...»¹¹ Так Достоевский описывает состояние Родиона Раскольникова после убийства старухи-процентщицы и её сестры Лизаветы, оказавшейся в квартире случайно. Родион, помогавший семье Мармеладовых после гибели отца Сони, а также самой Соне, как христианин заслуживает похвалы. Но преступление, которое он совершил, должно быть осуждено обществом и законом. Таковы и христианские заповеди: не убий, не преступи закон, ибо жизнь каждого неприкосновенна. Счастье в жизни достигается не комфортом, а страданием и милосердием. Свой роман Ф. М. Достоевский заканчивает исходя из христианских добродетелей — покаяния и всепрощения. Соня и Родион почувствовали себя счастливыми в остроге. Семь лет совместной жизни ожидали их после вынесения приговора, но они были счастливы. Читаем у Ф. М. Достоевского: «Их воскресила любовь, сердце одного заключало бесконечные источники жизни для сердца другого»¹². Для Раскольникова любовь Сони открывала новую жизнь, за которую, по Ф. М. Достоевскому, «надо заплатить великим, будущим подвигом»¹³. Квинтэссенция данного нравственного урока Ф. М. Достоевского заключается в следующем: человек всегда стоит перед выбором — быть ему свободным, чистым в своих помыслах, или стать на путь преступления и быть зависимым от своих пороков и служить дьяволу.

Ф. М. Достоевский был писателем-оптимистом, «верил в воскрешение души человека, даже если человек дошёл до смертельной черты все-дозволенности: покаяние, совесть и вера, рассудок и воля не дадут погибнуть человеку в мире, лежащем во зле»¹⁴. Человеку необходимо быть полезным в обществе, ему нужно проявлять заботу о ближнем, о своих родителях, детях, постоянно заботиться о душе, о чистоте помыслов и расширять границы добродетелей своих. Это морально-нравственный идеал гражданского общества, которое выстраивал Ф. М. Достоевский в своих знаменитых произведениях.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Игумен Киприан (Ященко) Ценностные основания русской цивилизации // Православная культура в школе. М.: Современное образование. № 4. 2014. С. 4.
- ² Достоевский Ф. М. Собр. соч.: В 15 т. Л.: Наука, 1988. Т.1. С. 31–35.
- ³ Там же. Т. 8. С. 710.
- ⁴ Там же. С. 152.
- ⁵ Там же. С. 153.
- ⁶ Там же. С. 682.
- ⁷ Житие и Подвиги Преподобного и Богоносного отца нашего Сергия Игумена Радонежского и всяя России чудотворца. Свято-Троицкая Сергиева лавра, 1904. 261 с.
- ⁸ Достоевский Ф. М. Указ. изд. 1989. Т. 5. С. 523.
- ⁹ Там же. С. 11.
- ¹⁰ Там же. С. 518.
- ¹¹ Там же. С. 520.
- ¹² Там же.
- ¹³ Там же.
- ¹⁴ Уманцева Л. В. Духовно-нравственные ориентиры творчества Ф. М. Достоевского // Культура. Наука. Интеграция. Ростов н/Д, 2013. № 4 (№24). С. 26.

Umancova L. V.

Russian State University of Justice, Rostov branch, Russia

LESSONS OF MORALITY BY F. DOSTOEVSKY

The article discusses the essence of human existence on Earth. What is the Mission of a person born by the will of God? How can he live? How to behave among humans? How not to lose the appearance of man? How to leave good memories after departure from earthly life? One can find answers to these questions in the art world of the great genius of Russian literature and thinking, “Prosecutor of Russian literature”, Dostoyevsky.

Keywords: man; morality; spirituality; education; sacrifice; liability.

Умеров Шамиль Гамидович

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

sumerov@yandex.ru

**ОТ ПРОИЗВЕДЕНИЯ К АВАНТЕКСТУ:
ФАМУСОВ И МАКСИМ ПЕТРОВИЧ
В КОМЕДИИ А. С. ГРИБОЕДОВА «ГОРЕ ОТ УМА»**

Екатерининский вельможа Максим Петрович — один из колоритнейших внесценических персонажей «Горя от ума». Вдохновенный рассказ Фамусова завораживает настолько, что все в нем воспринимается буквально. Однако грибоедовский текст сверкает разными смысловыми гранями, и, если взглянуться в исток рассказа, эпистемологическая картина, возможно, обновится и покажет Максима Петровича иначе, чем он преподносился Фамусовым. Да и к характеристике самого Фамусова добавится новый штрих.

Ключевые слова: авантекст, эпистемология, феодализм, комедия, реконструкция, рассказчик.

Заголовок резонирует с названием статьи Ролана Барта «От произведения к тексту» (1971). В ней знаменитый структуралист, разделяя данные понятия, отмечал, что если произведение может поместиться в руке, то текст размещается в языке, существует только в дискурсе и всегда представляет собой между-текст по отношению к какому-то другому тексту, причем эту интертекстуальность не следует понимать так, что у текста есть некое происхождение. На поиски «источников» и «влияний» настраивают представления о филиации произведений, а последнее Р. Барт характеризовал как миф¹.

Попытка реконструкции того авантекста, который интерпретировал Фамусов, поучая Чацкого, позволяет уточнить эпистемологический статус его истории о екатерининском вельможе. При этом в русле гносеологического подхода внимание уделяется принципиальному различию между истиной и мнением. Вполне вероятно, что в данной ситуациистина авантекста заслонена от конкретного субъекта (автора-рассказчика Фамусова) его мнением.

Фамусов, а под его влиянием и Чацкий, и даже позднейшие именные литературоведы, уверены, что побудительным мотивом поведения Максима Петровича являлся расчетливый карьеризм. Соответствующих цитат — начиная от школьных пособий до академических трудов — предостаточно. Например: «У Фамусова, московского барина-обывателя, кроме своей хитренькой, житейской философии, есть и некая общая... Ее он излагает в знаменитой своей оде лакейству: „Вот то-то, все вы гордецы“². «Главное, что Фамусов на „лестнице рабства“ занимает вполне определенное место. И это место указывает на то, что в известном смысле вельможа, барин Фамусов, так кичащийся своей причастностью к зна-

ти, — „холуй и хам“ . Ведь в этом смысле один только монолог Фамусова, начинающийся словами „Вот то-то, все вы гордецы...“, — в котором Фамусов прославляет Максима Петровича за холопское шутовство пред сильными мира, — один только этот монолог чего стоит!»³. «Идеал Фамусова воплощен в Максиме Петровиче. „Покойник дядя“ обладал всеми высшими ценностями светского общества: богатством, знатностью, властью, знаками отличия и монаршей милости; и полнота идеала достигается, в понимании Фамусова, именно тем, что, „когда же надо подслужиться, и он сгибался вперегиб“. Этот идеал „разумности“, который выдвигает и утверждает сама „неразумная действительность“, позиция целесообразного, „уютного“ цинизма проявляется во всем, что говорит и делает Фамусов. <...> Фамусов как будто проживает не одну, а по крайней мере две жизни; кажется, что он существовал и барствовал уже прежде, в век Екатерины, в облике Максима Петровича»⁴.

И так раз за разом Максим Петрович подается исключительно как прообраз Фамусова, как его идеальное alter ego.

Но разве на приснопамятном куртаге Максима Петровича не могло вести нечто иное, весьма далекое от «лакейства», «целесообразного цинизма» и тому подобных меркантильных вещей, а именно: абсолютная, всепоглощающая преданность трону, образцово-феодальная готовность живот свой положить за матушку-императрицу. Что за опасность зашибить затылок по сравнению с самозабвенной растворенностью в теле верховной власти, в подножии трона!

Прояснить авантекст («дотекст», «прототекст») этой сцены важно потому, что в ее трактовках странным образом господствует aberrация, какое-то хронологическое квипрокво — недоразумение, путаница со временем действия. Известный историк Е. В. Пчелов, например, так характеризует Максима Петровича: «Этот „чудо-богатырь“ достигает своего положения не героическими свершениями, а тривиальным падением на придворном приеме. В данном случае физическое падение обернулось социальным восхождением. Движение в одной плоскости сменилось противоположным движением в другой. Но причина этого оказалась проста. „Богатырь“ на время превратился в шута, веселящего государыню, и таким образом попал „в случай“»⁵.

Разве Максиму Петровичу еще только надо было достигать высокого положения в свете, «восходить»? Разве он юный паж или камер-юнкер? Это в далеком прошлом. Соль в том, что шутовски веселил Екатерину не кто-нибудь, а осыпанный всеми мыслимыми и немыслимыми почестями, с любыми другими невероятно надменный («А дядя! что твой князь? что граф?»), властный «вельможа в случае». Здесь заключен смысл фамусовского урока Чацкому: если уж такой козырной туз, «весь в орденах», богач не гнушался сгибаться вперегиб, то тебе-то чего нос задирать, отказываться от службы и от «прислуживания».

Но разве Максима Петровича в его глубоко преклонном возрасте («Старик заохал, голос хрипкой») должна заботить карьера, то есть дальнейшее продвижение вверх по служебной лестнице? Он на ногах-то теперь стоит нетвердо, даже на идеально ровном дворцовом паркете «случилось обступиться». Да и куда продвигаться? Его сановная карьера уже блестяще, на зависть прочим состоялась, тем более что начинал ее не в какой-нибудь провинциальной Твери, как много позже безродный Молчалин. «Езжал-то вечно цугом; Век при дворе...» Но пока жив — все в нем до косточки, включая затылочную, принадлежит сюзерену, трону.

Не будем категоричны. Лукавство царедворца с годами, как правило, не улетучивается, а крепнет. Но не будем и односторонними. Феодальная — в кровь расшибись ради господина — преданность могла в данном случае иметь место с не меньшим основанием. Гербовый девиз «Без лести предан», присвоенный сыном Екатерины графу А. А. Аракчееву, выражал духовную, психологическую установку обширной среды. «Тогда не то, что ныне...»

Следствием беззаветной личной преданности, а не одного-двух забавных телодвижений является в таком случае и поручение ему привилегированных важнейших функций, охватывающих все существование служилых сословий (это он «в чины выводит... и пенсии дает»), и приглашение в избраннейший круг *la crème de la crème* — что полностью отвечает феодальным представлениям о ценности подданных.

Разумеется, мы не знаем и никогда не узнаем, что в действительности второй и третий раз бросало Максима Петровича на пол кверху животом. Вес «в сорок пуд», понятно, гипербола, но все же картина грандиозная.

Зато мы точно знаем, что Фамусов не наставлял своего бывшего воспитанника в духе феодальной преданности, в духе жертвенного монархолюбия. Не использовал такую благородную возможность, хотя вполне был мог!

Почему? Ответ напрашивается вполне определенный: потому что он сам уже человек другой эпохи, «века девятнадцатого, железного» (А. Блок). Один из тех, у кого «в сердцах корысть, и общая мечта Час от часу насущным и полезным Отчетливей, бесстыдней занята» (Е. Баратынский). Не о самопожертвовании во имя сюзерена (или хотя бы на радость ему) хлопочет Фамусов. Желая добра блудному сыну покойного друга, он учит его тому, что понимает, во что верит сам.

Его ламентации о прошлом абсолютно искренни. Но «ум с сердцем не в ладу» и в этом случае. Сердце отца взрослой дочери противится «ужасному веку» («Ужасный век! Не знаешь, что начать. Все умудрились не по летам!»), но сознание, ум — у Фамусова его заменяет расчетливость — диктует ему иной, вполне современный, сказать по-блоковски — «железный» modus vivendi. Дескать, «упал он больно, встал здорово».

Оттого эта блестящая история из второго действия «Горя от ума» говорит о рассказчике Фамусове не меньше, чем о ее герое. Повторим: каким реально был Максим Петрович — расчетливым карьеристом (в чем уверен московский племянник) или преданным без лести верноподданным, готовым к любым подвигам слугой царицы, — нам знать не дано. Не в силу ограниченности нашего знания, а потому что в реальности он не существовал. Каким был тот, кого не было?!

Зато эволюция Фамусова как социально-психологического типа весьма характерна. Искренне, глубоко восхищаясь своим кумиром, он, вполне возможно, далеко ушел от него, сам того, разумеется, не сознавая. Так жизнь рассказчика «из источника рассказываемых историй превращается в самостоятельную историю, которая соперничает с произведением», по меткому замечанию Ролана Барта⁶.

Идет время и меняет людей. С течением времени меняются нравы, меняются люди. Сознавать движение времени — признак ума. Во всяком случае, так это следует из великой комедии А. С. Грибоедова, именно здесь проходит в ней граница между умом и глупостью.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Барт Р. От произведения к тексту // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М.: Прогресс, 1994. С. 413–424.

² Медведева И. «Горе от ума» А. С. Грибоедова. 2-е изд. М.: Худож. лит., 1974. С. 29.

³ Лебедев А. А. Грибоедов (Факты и гипотезы). М.: Искусство, 1980. С. 222.

⁴ Степанов Л. А. Драматургия А. С. Грибоедова // История русской драматургии: XVII — первая половина XIX века / отв. ред. Л. М. Лотман. Л.: Наука, 1982. С. 308.

⁵ Пчелов Е. В. Образ и эпоха Екатерины Великой в комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» // Е. Р. Дацкова: Великое наследие и современность. М.: МГИ им. Е. Р. Дацковой, 2009. С. 295.

⁶ Барт Р. Указ. соч. С. 420.

Umerov Sh. G.

Lomonosov Moscow State University, Russia

FROM THE WORK OF LITERATURE TO AVANT-TEXTE: FAMUSOV AND MAKSIM PETROVICH IN A.S. GRIBOYEDOV'S COMEDY "WOE FROM WIT"

The author argues that Catherinian noble Maksim Petrovich is one of the most picturesque out-of-scene characters of “Woe from Wit”. The inspired story told about him by Famusov is fascinating to the point where everything in his story is perceived in the true sense of the words. However, various shades of meaning are flaring in Griboyedov’s text, and if we look closely at the source of the story, the epistemological picture may show a new Maksim Petrovich, different from the one portrayed by Famusov, and besides, the character of Famusov himself will be revealed with new accent.

Keywords: avant-texte; epistemology studies; feudalism; comedy; reconstruction; narrator.

Хабибуллина Алсу Зарифовна

*Институт филологии и межкультурной коммуникации
им. Льва Толстого Казанского (Приволжского)
федерального университета, Россия*

Alsu_Zarifovna@mail.ru

**СТИХОТВОРЕНИЕ А. С. ПУШКИНА
«КОГДА ТВОИ МЛАДЫЕ ЛЕТА...»
В ВОСПРИЯТИИ СОВРЕМЕННЫХ ТАТАРСКИХ ЧИТАТЕЛЕЙ
(ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ)**

В работе рассматривается проблема инонационального восприятия русской классики в свете концепции эстетической интерференции. Фактическим материалом исследования стало стихотворение Пушкина «Когда твои младые лета» (1829), которое вошло в сферу рецепции современных татарских читателей. Опираясь на главные теоретические положения и понятия рецептивной эстетики — эстетическая дистанция, горизонт ожидания произведения, интенциональность, — в статье анализируется «механизм» интерференции. Наше исследование подтвердило, что различия между стихотворением Пушкина и сознанием читателей более заметны в том случае, если последние являются носителями ценностей своей родной литературы и языка, их опыт и идентичность формируются путем постижения «вершинных» произведений родной литературы, и в первую очередь поэзии Тукая. Включенность читателя в контекст «своей» культуры усилило эстетическую дистанцию и позволило выявить новые смыслы в стихотворении Пушкина, ведущие к преодолению привычного прочтения произведения русской классики.

Ключевые слова: эстетическая интерференция; русская классика; татарская литература; читатель.

Изучение восприятия татарских читателей русской литературы представляет собой специальную тему исследования, которая сложилась в сопоставительном литературоведении в 1990-е годы. Интерес к ней возник как реакция на усиливающийся в современном обществе и культуре процесс глобализации¹.

Цель настоящего исследования — понимание того, как в восприятии современных татарских читателей живет русская классика; выяснение некой «матрицы» восприятия русской литературы в инонациональной аудитории. Фактическим материалом исследования стало стихотворение Пушкина «Когда твои младые лета...» (1829).

В основу нашей концепции было положено одно из ключевых понятий рецептивной эстетики — «эстетическая дистанция», введенное Х.-Р. Яуссом. Как считает исследователь, эстетическая дистанция — «понятие, определяющее степень неожиданности произведения для читателя и, по представлениям рецептивной эстетики, его поэтическую ценность»². Анализируя феномен этого явления, Яусс обращается к произведениям классической литературы, восприятие которых носит сглаженный, привычный характер. По Яуссу, «это традиционно сглаженное (вследствие критического сокращения эстетической дистанции произ-

ведением и реципиентом) восприятие классики требует особых усилий от реципиента, стремящегося прочесть “вопреки” привычному эстетическому опыту, чтобы вновь раскрыть ее художественную природу и выявить ее эстетическую ценность³.

Вместе с тем мы полагаем, что нарушение привычной рецепции классических текстов, и, как следствие, — усиление эстетической дистанции — может порождаться в первую очередь читателем, принадлежащим к миру «другой» культуры и языка, носителем иных эстетических, художественных и религиозных представлений. Так, подобное нарушение имело место в истории татарской литературы начала XX века, которая, вступая в диалог с произведениями русских авторов, приближала ее к «горизонту ожидания» «своего» читателя.

Обратимся к стихотворению Пушкина «Когда твои младые лета...».

Названное стихотворение Пушкина примечательно тем, что в нем раскрывается один из наиболее значительных образов лирики русского поэта — образ толпы. М. О. Гершензон в специальной статье, посвященной Пушкину, выделяет его из ряда других образов и противопоставляет тому, что, по его мнению, Пушкин особенно ценил в человеке — способность к чувству, к страсти⁴.

То же противопоставление лирических субъектов: с одной стороны — того, кто наделен чувством, способностью сопереживать, а с другой — «холодной толпы» — находим и в стихотворении Пушкина «Когда твои младые лета...». В нем поэт открыто осуждает толпу, свет, противопоставляя его тщеславную любовь и лицемерие той, которую он хочет защитить.

В стихотворении Пушкина образ толпы, света присутствует в каждой из частей стихотворения. В первой — образ девушки как жертвы молвы света, способного на строгие осуждения.

Во второй части толпа характеризуется как холодный, то есть равнодушный и бесчувственный мир. Далее мотив противостояния лирического героя и толпы усиливается. Так, в четвертой части поэт обращается к лирической героине с призывом оставить свет. Здесь характеристика света достигает наиболее сильного эмоционального выражения. Поэт сравнивает его нападки с «мучительной отравой», «душным кругом», единственный выход из которого — стать одинокой, покинуть лживое общество.

Интересно отметить, что данное стихотворение Пушкина было переведено на татарский язык Тукаем, оно существует в форме вольного перевода «...га» («Шома тормыш юлында..», 1911).

В татарском переводе, выполненным Тукаем, в целом сохраняется основной образ — образ толпы, однако в нем появляется новый смысловой нюанс, вызванный эстетической интерференцией: поэт пишет о том, что любовь и приздание людей, подобно другим чувствам, быстротечны и изменчивы, единственным же судьей человеческих поступков является только Бог. Если в стихотворении Пушкина любовь света видится

тщеславной, то татарский поэт утверждает иное: скоротечность человеческой любви и несовершенство любви народа:

Жәзалау камчысын биргән гөнаһлы ул халыкка кем?
Түгел, юк! Бирмәгәнничкем; Ходай — гадил,
Ходай — хаким!
Икәү без, бер дә тилемрә халыкка, соймасен барсын,
Аның күк тиз сүнә торган союда ни хәр бар соң!⁵

Трансформация стихотворения Пушкина в переводе Тукая рассматривалась современными исследователями с позиции проблемы коммуникативной неопределенности. Так, по мнению авторов коллективной статьи «Эстетическая интерференция и непереводимость в концепции сравнительного литературоведения», «...situation of the communicative uncertainty associated with the absence of the concept of crowd-society in the Tatar literature is resolved in Tukay's translation with the actualization of new, mainly philosophical meanings associated with the philosophical and religious ideas (loneliness of the human being among people, God as the only judge of a person)»⁶.

Эти идеи, развивающиеся в представления о Боге как главном судье пороков личности и всего народа, а также мотив быстротечности человеческих переживаний определили заметные изменения в переводе данного стихотворения и эстетическую интерференцию в нем.

Рассмотрим результаты научного эксперимента. Отметим, что в эксперименте участвовали следующие категории читателей.

1. Студенты отделения татарской филологии ИФМК (4-й курс), которые максимально приближены к постижению мира родной литературы и языка (32 человека). Они — профессиональные читатели. 2. Студенты отделения татарской филологии (3-й курс), имеющие специализацию «Татарская филология и национальный дизайн» и «Татарская филология и информационные технологии» (всего 20 человек). Выбор данной категории читателей не случаен. Для них изучение родной литературы и языка носит пограничный, смежный характер с другой, нефилологической специальностью. 3. Студенты 4-го курса, которые изучают национальную хореографию (7 человек). В силу своей специализации они не имеют необходимых знаний в области татарской литературы и языка. Их мы рассматриваем как непрофессиональных читателей.

Наше исследование подтвердило, что стремление к более рациональному восприятию стихотворения Пушкина было заметным в рассуждениях о нем татарских читателей-филологов, специально изучающих родной язык и литературу.

Произведение русского классика оценивалось ими в первую очередь с точки зрения нравственных представлений и понятий. Выделим некоторые рассуждения, в которых наиболее отчетливо проявилась эта тенденция.

1. Большинство читателей считают, что автор призывает с молодости хранить свою честь, чтобы не оказаться в той ситуации, с которой столкнулась пушкинская героиня. В качестве сопоставления один из читателей увидел сходство стихотворения Пушкина с произведением Тукая «Опозоренной татарской девушке», в котором также говорится о жестокой судьбе лирической героини.

2. Главный мотив стихотворения Пушкина «Когда твои младые лета...» — мотив греховной жизни. Автор в своем произведении осуждает греховные деяния: утрата чести, тщеславная любовь, лицемерные гонения. Он осуждает такую жизнь. Вместе с тем за все свои поступки человек ответит перед Богом.

3. Основная тема стихотворения — изображение жестокого мира.

4. Автор хочет показать, насколько важна вера в себя. Не менее ценно найти в жизни человека, который не покинет тебя даже тогда, когда ты, возможно, уже смиришься с трудностями, ведь даже наша тень покидает нас тогда, когда уходит свет.

5. Стихотворение Пушкинаозвучно с произведением Тукая «Таян Аллага» («Опираясь на Бога»). В нем Тукаевызвывает опираться на Аллаха, обращаться к нему с молитвой, так как он всегда поможет и не оставит в трудную минуту.

6. Стихотворение Пушкина — необычное произведение. За ним стоят не просто слова, а пережитое, личное. Здесь есть и что-то постыдное и горькое, а также то, что дает надежду. <...> В данном произведении герой сожалеет о жестокости общества. Он призывает не пить «мучительную отраву», то есть покинуть свет со всеми его лживыми проявлениями.

7. В произведении много устаревших слов, поэтому смысл его до конца не понятен. В первых строках автор проявляет жалость к юной девушке, которую оклеветали. Далее поэт признается, что он ее единственный друг, который протянет руку помощи; он готов взять на себя ее глубокие страдания. Это стихотворение о жестокости общества.

8. В стихотворении русского поэта заметны черты восточного сказания. В этой, земной, жизни человек может наслаждаться всеми благами мира, однако на том свете они не будут иметь никакой ценности. Это стихотворение учит сохранять достоинство и честь как важнейшие составляющие жизни женщины.

9. Данное стихотворение напомнило стихотворение Тукая «Кинэш» («Совет»). Здесь, как и в произведении Тукая, говорится о том, что людям не стоит доверять, они порождают слухи о тебе, могут опозорить перед другими, они жестоки и т. п.

Как видно из данных ответов, восприятие татарских читателей включало в себя эстетическую дистанцию со стихотворением Пушкина. Они увидели в его содержании такие мотивы, которые сходны с вольным переводом Тукая. Хотя их рассуждения были лишены поэтической глубины и того назидательного пафоса, который замечен в стихотворении Тукая «га...(«Шома тормыш юлында...»)», тем не менее рассмотренные идеи и описания своего впечатления в анализируемых ответах не расходились с восточными основами татарского образа мира и ее главными концептами. Именно эта сопричастность читателей с традициями родной литературы позволила увидеть в произведении Пушкина другие смыслы, лишь потенциально обозначенные в оригинале.

Отметим и другую особенность. Интенциональность татарских читателей исходила из устойчивого комплекса идей и мотивов, которые сложились в творчестве Тукая. Можно утверждать, что восприятие произве-

дения классической литературы направлялось здесь опытом прочтения и понимания произведений татарского поэта, хотя прямых параллелей с вышеназванными стихотворениями эксперимент исключал вообще.

В рассуждениях современных читателей заметным оказалось национальное начало, вызванное актуализацией таких понятий, как «честь/грех», «жестокость», «ложь». Именно через призму их понимания они смогли увидеть в произведении русского поэта нравственно-психологический потенциал стихотворения. Кроме того, здесь стал очевиден и религиозный аспект в восприятии (2, 5, 8), порождающий эстетическую интерференцию: стихотворение Пушкина было наделено новым смыслом, исходящим из круга нравственно-религиозных традиций и ценностей татарской литературы, в которой идея Бога как силы, превосходящей человеческую волю и желания, является одной из центральных.

Эксперимент, проводившийся в аудитории непрофессиональных татарских читателей, имел другие результаты. Можно утверждать, что формы устаревших слов в стихотворении Пушкина («хладный свет», «младые лета» и т. п.) стали причиной непонимания этого произведения вообще. Они не смогли понять его реального содержания и высказать свои суждения о нем.

Остальные же размышления были вполне традиционными, исключающими прочтение стихотворения Пушкина «вопреки» его художественному содержанию. В данных ответах, в частности, подчеркивалась развивающаяся в произведении Пушкина идея жестокости общества, его способности к презрению. И, напротив, отмечалась ценность того человека, который в трудные дни может оказать тебе поддержку.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Хабибуллина А. З. Русская литература в восприятии татарских читателей (эстетическая интерференция): дис. ... канд. филол. наук / Казан. гос. ун-т. Казань, 1998. 168 с.; Хабибуллина А. З. Читатель в межлитературной коммуникации // Межкультурная коммуникация: филологический аспект. Казань: Отечество, 2012. С. 167 — 171.

² Дранов А. В. Эстетическая дистанция // Современное зарубежное литературоведение. (Страны западной Европы и США). Энциклопедический справочник. Концепции. Школы. Термины. М.: Интранда — ИНИОН, 1999. С. 157.

³ Там же. С. 158.

⁴ Гершенизон М. Мудрость Пушкина // Пушкин в русской философской критике. Конец XIX — первая половина XX века. М.: Книга, 1990. С. 229.

⁵ Тукай Г. Избр. произведения. Стихотворения, поэмы и проза. Казань: Татар. книж. изд-во, 2003. С. 221. (на татарском яз.).

⁶ Amineva V. R., Ibragimov M. I., Nagumanova E. F. et al. Aesthetic interference and untranslatability as concepts of comparative literary studies // The Social Sciences. 2015. № 10 (7). Р. 1870. — Перевод: «Связанная с отсутствием концепта толпы-света в татарской литературе ситуация коммуникативной неопределенности преодолевается в переводе Тукай актуализацией новых, преимущественно, философских смыслов, связанных с философско-религиозными идеями: одиночество человека среди людей, Бог как единственный возможный судия человека».

Khabibullina A.Z.

*Tolstoy Institute of Philology and Intercultural Communication of Kazan (Volga Region)
Federal University, Russia*

**PUSHKIN'S POEM "WHEN YOU WERE YOUNG..." IN THE PERCEPTION OF MODERN
TATAR READERS: AN AESTHETIC INTERFERENCE**

This paper considers the problem of foreign perception of the Russian classics in the light of the aesthetic interference concept. The actual material of the study was Pushkin's poem "When you were young..." (1829), which entered the sphere of modern Tatar readers reception. The research was based on major theoretical principles and concepts of receptive aesthetics, such as aesthetic distance, the horizon of expectations of the work, the intentionality, the paper analyses the mechanism of interference. It has confirmed that the differences between Pushkin's poem and the reader's mind are more prominent when the readers are bearers of values of their native literature and language, experience and identity, formed by the attainment of main works of native literature, primarily by Tukay's poetry. The reader's inclusion in the context of "their" culture has reinforced the aesthetic distance and has allowed to reveal new meanings in Pushkin's poem, leading to overcome the usual reading of Russian classic works.

Keywords: aesthetic interference; Russian classics; Tatar literature; reader.

Хайруллин Руслан Зинатуллович

Российский новый университет, Россия

rhairullin@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОВЕСТЕЙ Ч. АЙТМАТОВА «ДЖАМИЛЯ» И М. КАРИМА «ДОЛГОЕ-ДОЛГОЕ ДЕТСТВО» В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье осуществлен сопоставительный анализ повестей Ч. Айтматова «Джамиля» и М. Карима «Долгое-долгое детство» в аспекте межкультурного взаимодействия. Автор приходит к выводу, что между произведениями М. Карима и Ч. Айтматова существует перекличка, обусловленная родственностью культур, творческими взаимоотношениями самих писателей, а также тематикой и проблематикой, к которым обращаются авторы. Выявлено и объяснено сходство образов главных героинь произведений (Джамили и Ак-Йондоз) и главных мужских образов (Данияра и Марагима).

Ключевые слова: перекличка произведений киргизского и башкирского писателей; тема любви; сходство тематики и проблематики; художественное своеобразие произведений.

Повесть «Джамиля» вышла в 1958 году. Можно сказать без преувеличения, что эта повесть поразила читателей необычайной яркостью характеров, полнотой и свежестью чувств, искренностью интонаций, а главное — значительностью морально-этических проблем, которые затрагивает и смело решает автор. «Самой прекрасной на свете повестью о любви» назвал в своем предисловии эту книгу известный писатель Луи Арагон, которые перевел «Джамилю» на французский язык.

Действие повести происходит в годы Великой Отечественной войны в киргизском аиле. Главная героиня повести Джамиля, по установившейся в Средней Азии традиции, после ухода ее мужа Садыка на фронт, остается в его семье вместе со свекровью. Повествование ведется от лица мальчика по имени Сеит, который приходился Садыку младшим братом.

Поскольку из трудоспособного населения в аиле никого не осталось, поэтому на сугубо мужскую работу — возить на станцию зерно — бригадир посыпает Джамилю. А чтоб успокоить старших, тревожившихся за невестку, вместе с ней направляют и Сеита. Айтматов так описывает молодую невестку: «Джамиля была хороша собой. Стойкая, статная, с прямыми жесткими волосами, заплетенными в две тугое, тяжелые косы, она ловко повязывала свою белую косынку, чуть наискосок спуская ее на лоб, и это очень шло ей и красиво оттеняло смуглую кожу гладкого лица. Когда Джамиля смеялась, ее иссиня-черные миндалевидные глаза вспыхивали молодым задором». Сеид восхищался Джамилей и очень любил ее. Да и мать в невестке души не чаяла.

На ток бригадир направил и Данияра. Про него рассказывали, что у него было тяжелое сиротское детство, ему пришлось мыкаться по дворам, а потом в поисках лучшей доли ему пришлось податься в Чакмакскую степь, к казахам. На фронте Данияр был ранен, и его нога пере-

стала сгибаться. Он был замкнутым и молчаливым, а по вечерам, после работы, уединялся и о чем-то думал. Джамиля часто смеялась над ним, а порой даже и не замечала его. Несмотря на это Данияр смотрел на свою нравную девушку с восхищением. Как-то Сеит и Джамиля в очередной раз решили подшутить над Данияром и подложили ему в бричку мешок потяжелее, который обычно поднимали на ток по трапу вдвоем. Данияр на станции с удивлением увидел у себя этот огромный мешок, но, заметив усмешку Джамили, взвалил мешок на плечи и пошел к трапу. «Когда Данияр, тяжело дыша и прихрамывая, сошел вниз, руки у него висели как плети. Все молча расступились перед ним»,

На другой день Данияр держался так, как будто накануне ничего и не произошло. А когда уже почти ночью возвращались со станции, Данияр вдруг запел. Больше всего Сеида поразило, «какой страстью, каким горением была насыщена сама мелодия... В ней почти не было слов, без слов раскрывала она большую человеческую душу. Музыка Данияра вобрала в себя все самые лучшие мелодии двух родных народов и по-своему сплела их в единую неповторимую песню. Это была песня гор и степей, то звонко взлетающая, как горы киргизские, то раздельно стелющаяся, как степь казахская».

С этой ночи все изменилось. Песня показала Джамиле глубину и неизурудность натуры Данияра, богатство его внутреннего мира. И с этого момента Джамиля поняла, что безоглядно и навсегда полюбила Данияра, и сама, первой делает решительный шаг, который впоследствии многие аильчане назовут безрассудным.

Вскоре пришла осень с ее холодными и нескончаемыми дождями. И в одно пасмурное утро Сеид увидел Данияра, уходящего из аила с вещмешком. Рядом с ним шла Джамиля, которая «в одной руке она несла небольшой узелок, а другой держалась за лямку данияровского мешка».

Казалось бы, поступок Джамили противоречит общепринятым нравственным нормам, не говоря уже о полном противоречии его вековым традициям, господствовавшим в Средней Азии. Но автор заставляет нас глубже заглянуть в душу своих героев. Особенность повести заключается в том, что вся история передается так, как она видится мальчику Сеиту, брату мужа Джамили. Искренность ребенка, его безоглядное увлечение красотой жизни, воплощением которой становится для него влюбленные друг в друга Данияр и Джамиля, не может не взволновать читателя. Это — открытое, вызванное глубоким чувством утверждение права на любовь и счастье. Но само это чувство не случайно: оно основано на восхищении мальчика Данияром — человеком большой нравственной силы и мужества — и на очарованности Сеита и Джамили красотой песен Данияра. «Слушая Данияра, я хотел припасть к земле и крепко, по-сыновьи, обнять его только за то, что человек может так ее любить. Я впервые почувствовал тогда, как проснулось во мне что-то новое, чего

я еще не умел называть, но это было что-то неодолимое, это была потребность выразить себя... рассказать людям о красоте нашей земли так же вдохновенно, как умел это делать Данияр», — вспоминал ставший впоследствии художником Сеит.

Айтматов в повести «Джамиля» с большим внутренним тактом решает проблему столкновения патриархального и нарождающегося нового уклада в жизни, быту. Патриархальные устои, являющиеся для многих аильчан незыблемой основой благополучия, критически осмысляются автором, и читатель начинает понимать, как все это угнетающее действует на личность, мешает проявлению ее красоты, свободы и силы.

Любовь в повести преодолевает отживающие традиции. В повести «Джамиля» Айтматов утверждает свободу личности и любви как основу новых человеческих отношений.

Преображающая и возвышающая душу человека сила искусства наглядно раскрывается в судьбе Сеита. Обыкновенный аильский мальчик, изначально, от природы наделенный наблюдательностью и душевной тонкостью, под влиянием пения Данияра начинает видеть мир по-новому. Любовь Данияра и Джамили пробуждают внутренние силы Сеита. Они становятся для него олицетворением духовного синтеза любви и поэзии, способствуют пробуждению дремлющего в нем таланта художника. В своей повести «Джамиля» Айтматов свои надежды на изменение общества возлагает на жизнеутверждающую и преобразующую силу любви.

Тема любви занимает особое место и в повести Мустая Карима «Долгое-долгое детство», вышедшей в 1978 году, то есть через 20 лет после повести «Джамиля». Повесть во многом автобиографична. Повествование ведется как бы в двойном ракурсе. Впечатления мальчика осмыслины и переданы зрелым человеком, который видит свое детство с высоты прожитой жизни. При такой манере повествования в произведении как бы сосуществуют радостно удивленное, непосредственное восприятие окружающего мира глазами ребенка и философское осмысление происходящих событий разумом взрослого человека, умудренного жизненным опытом.

Особое место в повести занимает история любви Ак-Йондоз и Марагима. Это возвышенное чувство, прекрасное и благородное само по себе, воспринимается как апафеоз всей жизни на земле еще и потому, что описывается оно с точки зрения мальчика, но мальчика не простого, а поэтически одаренного.

Любовь, по утверждению башкирского писателя, — одна из основных жизненных ценностей. В этом смысле показательны две истории в повести: история несчастной любви Ак-Йондоз и Марагима и история самой Старшой Матери.

Ак-Йондоз и Марагим полюбили друг друга по-настоящему, но у Марагима была уже своя семья: развод же в национальной культуре недопу-

стим. Несмотря на то, что в ауле быстро распространились слухи на этот счет, люди не осуждали Ак-Йондоз и Марагима: наоборот, сочувствовали им, потому что настоящая любовь — истинная ценность и потому, что сердцу не прикажешь.

Особо ярко высокое чувство любви проявилось в эпизоде «помочи», старинном обычье многих народов собираться вместе, чтобы сделать одно большое дело. В этом эпизоде Маагим и Ак-Йондоз состязались в том, кто из них более быстрый и искусный жнец. Слова одной из наблюдавших за этим жительниц аула весьма показательны: «Такое радостное зрелище затаив дыхание надо смотреть, будто мунаждат слушаете. Это же праздник божий! <...> Здесь же Красота с Силой состязаются. Такой праздник за всю жизнь только один раз увидишь, и то, если доведется... Надо уметь восхищаться». Дальнейший исход поединка — не победа кого-то одного, потому что искусство — не спор, в нем нет проигравших и победителей. Отец автора-повествователя сказал, что они «оба победили. Красиво победили. По высокой победе и награда должна быть высокой, да нет у меня таких сокровищ. Вы молоды, работящи, красивы. Каждый из вас — сам себе награда. Вы мою “помочь” возвысили и украстили. Долго мы этот праздник вспоминать будем».

Легенда, рассказанная Старшой Матерью, проясняет ситуацию: «Дети человеческие от матери только половиною рождаются. Ладного человека я в мир принимаю, руки-ноги целы, глаза-голова на месте, а у самой душа болит: „Эх, бедняжка, — думаю, — найдешь ли свою половину? Уж только бы нашел...“ А если не найдутся, не сойдутся бесчастные люди, то, как вот эти бесчисленные звезды, — блуждать будут, Земле мигать, а друг друга не видеть. И соединить их не во власти даже бога всемогущего. Было бы во власти, не ходило бы по миру столько одиноких душ. — Вон Ак-Йондоз и Маагим... Из двух половин одну душу должны были составить. Не встретились вовремя и теперь блуждают, томясь бесконечным ожиданием». История же Старшой Матери не менее трагична: своего мужа и отца главного героя она полюбила с первого взгляда, но «сердечной своей половиной» он ее не принял. Много лет спустя нашел он свою половину — Младшую Мать, и на второй брак с ней его благославила сама Старшая Мать, понимающая, каково это — мучиться от неразделенной любви.

Автор устами Старшой Матери утверждает, что существует одна высшая правда — это правда любви: «Всяк человек своей правдой живет. Но есть правда, на всех единая, каждому на всю жизнь опора, от всех бед — напастей ограда. Эта правда — любовь». О безгрешности и справедливости истинной любви Старшая Мать говорит так: «На любви греха нет... Любовь все оправдывает, все прощает...»

Эти высокие отношения были безжалостно разрушены войной. Засомневалась было в какой-то момент Ак-Йондоз во всесилии любви: «Если

уж такая любовь от гибели спасти не смогла! Чему же верить тогда, на что опереться?» Но жизнь расставляет все по своим местам. У Ак-Йондоз растет сын от Марагима, который для героини служит реальным воплощением всеобъемлющей любви.

В главе, посвященной высоким отношениям Ак-Йондоз и Марагима, повествование ведется от имени мальчика, которому было уготовлено судьбой стать поэтом и поведать людям об этой великой любви,

Можно заметить, что между произведениями Карима и Айтматова существует перекличка, которая обусловлена несколькими факторами. Один из них тот, что киргизская и башкирская культуры являются родственными, языки этих народов относятся к одной языковой группе — тюркской и между башкирской и киргизской литературами еще с давних времен сложились устойчивые связи. Кроме того, Мустай Карим и Чингиз Айтматов на протяжении многих лет были связанны теплыми дружескими отношениями и внимательно следили за творчеством друг друга.

Существует перекличка и на уровне ракурса изображения (повествование ведется от лица творчески одаренных мальчиков (в первом произведении — будущего художника, во втором — будущего поэта), необычайно тонко передающих все нюансы отношений между взрослыми и умеющих показать их удивительно тонко и зrimo). И в том и другом произведении любовь изображается как чистое и целомудренное чувство, преображающее главных героев, поднимающее их до недосягаемых высот. Нравственное взросление юных героев, произошедшее во многом благодаря тому, что они оказались невольными свидетелями этой любви, — также объединяет «Джамилю» Ч. Айтматова с поэтической историей Ак-Йондоз и Марагима из повести М. Карима.

Во многом похожи и героини произведений. Джамиля и Ак-Йондоз активно борются за право любить и быть любимыми, несмотря на то что в восточных культурах, нравственные основы которых определяют традиции ислама, к женщинам предъявляются более жесткие требования, чем к мужчинам.

Есть сходство и главных мужских образов Данияра и Марагима, раскрытие характеров которых авторы осуществляют через их самовыражение в музыке. Как уже отмечалось в статье, глубину натуры казалось бы замкнутого и молчаливого Данияра Джамиля осознает лишь после того, как слышит пение героя; Марагим же свое чувство проявляет через мелодию, которую с тоской и грустью допоздна выводил он на гармони в тот день, когда Ак-Йондоз выходила замуж за нелюбимого человека только потому, что он был из той же деревни, что и Марагим.

В заключение статьи можно сделать вывод, что перекличка, существующая между произведениями М. Карима и Ч. Айтматова, обусловлена близостью киргизской и башкирской культур, относящихся к одной языковой группе, творческой дружбой самих писателей, а также сход-

ством мировоззренческих позиций в отношении тематики и проблематики, к которым обращаются авторы.

Khayrullin R. Z.

Russian New University, Russia

**CH. AITMATOV'S «JAMILIA» AND M. KARIM'S «THE LONG-LONG CHILDHOOD»:
COMPARATIVE ANALYSIS OF TWO STORIES IN ASPECT OF CROSS-CULTURAL
INTERACTION»**

The article offers a comparative analysis of Ch. Aitmatov's «Jamilia» and M. Karim's «The long-long Childhood» in aspect of cross-cultural interaction. The author comes to a conclusion that between M. Karim's and Ch. Aitmatov's works there is some similarity, caused by likeness of cultures, creative relationship of writers, and also by topics and questions posed. Similarity of images of main female characters (Dzhamilia and Ak-Yondoz) and the main man's images (Daniar and Maragim) is revealed and explained.

Keywords: similarity of Kyrgyz and Bashkir writers works; love subject; similarity of subject and perspective; art originality of works.

Цветова Наталья Сергеевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

cvetova@mail.ru

ПОСТСОВЕТСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА: ЭСТЕТИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ, КОНЦЕПЦИЯ МИРА, ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА

Статья посвящена литературной ситуации начала XXI века. Автор называет ключевые литературные явления этой эпохи: массовую литературу, беллетристику (миддл-литературу), интеллектуальную прозу, сететуру, крупнейшие художественные произведения прозаиков старшего поколения. Но настаивает на том, что ключевым событием следует считать появление «новых реалистов», лидером которых стал Захар Прилепин.

Ключевые слова: литературная ситуация, массовая литература, беллетристика, интеллектуальная проза, новые реалисты, Захар Прилепин.

Попытка осмыслиения постсоветской литературной ситуации в России рядовому читателю может показаться нереализуемой. Первая причина — в общеизвестном поэтическом признании «лицом к лицу лица не увидать...». Во-вторых, подобные попытки затрудняются еще и тем обстоятельством, что современное публичное пространство просто раздавлено констатациями «попсовизации» культуры в целом и литературы в частности, разного рода сентенциями, суть которых — переживания по поводу трагического искажения литературной традиции и катастрофического падения читательского интереса. Все это имеет непосредственное отношение к перманентно возобновляющимся разговорам о смерти русской классической литературной традиции, которые ведутся особенно активно в моменты наиболее интенсивного развития литературного процесса. Сегодня такого рода дискуссии часто инициируют авторитетные профессионалы: С. Чупринин, Вл. Мартынов, И. Фролов и многие другие.

В советское время функцию организаторов литературного процесса выполняли партийные чиновники, секретари по идеологии, оценивали литературную ситуацию получившие официальное признание критики. Их точка зрения транслировалась не только через партийную печать, но и через специализированные и массовые издания. Сегодня литературная ситуация находится в руках прежде всего участников книжного рынка. Такое положение вещей можно принять, если, когда мы говорим о современной литературе, иметь в виду литературу массовую (детективы, женские романы, фэнтези, литературный гламур, псевдодокументалистика или так называемая альтернативно-историческая проза — например, сочинения В. Суворова). Это довольно большой по объему мягкообложечный или глянцевый литературный поток, обладающий антипушкинским пафосом, превративший литературу в периферийное

занятие, не имеющее прямого отношения к творчеству, обслуживающее священную в обществе потребления досуговую сферу и как институциональную выполняющее развлекательную функцию. Но такого типа текстовая материя — объект описания медиалингвистов.

Предельно ангажированная сегодня литературная критика говорит как минимум о двух значительных собственно литературных явлениях. Первое — популярная беллетристика (миддл-литература от В. Пелевина до вездесущей Л. Улицкой), предлагающая массовой аудитории легко узнаваемого героя, пытающегося разными, но известными способами установить контакт с весьма недружелюбной по отношению к человеку реальностью. Аксиологическое содержание сочинений одного из таких весьма популярных литераторов недавно достаточно, по-моему, точно оценила прагматичная студентка-второкурсница факультета прикладных коммуникаций: «*Кому может быть интересен этот пубертантно-недозрелый взгляд на жизнь, пошлости, которые произносятся мыслями интеллектуалами снисходительно-неторопливо?*»

Второй литературный вариант — для читателей, причисляющих себя к категории интеллектуалов, так называемая элитарная проза (от А. Мелихова до Е. Водолазкина). При пиар-поддержке интеллектуалы выдерживают тиражи в пять-десять тысяч. Для сравнения приведем такую цифру: общий тираж произведений М. Зощенко, например, около двух миллионов экземпляров; полуторамиллионным тиражом был издан А. И. Солженицын в начале 1990-х. Обращаются прозаики-интеллектуалы к небольшому сегменту читательской аудитории, которая способна оценить стилистическое совершенство и поэтическую изощренность литературного текста о высоком и вечном.

На признании сосуществования этих явлений базируются самые распространенные сегодня схемы анализа современной литературной ситуации. Иногда такого типа схемы расширяются за счет признания сететуры, которая представлена, например, стихами Веры Полозковой, произведениями лауреатов и участников официального сетевого народного конкурса под названием «48 часов» (неофициальное название «Рваная грелка», или просто «Грелка») и т. п.

Но с нашей точки зрения, феноменальность современной литературной ситуации заключается в том, что действительными лидерами литературного развития, вопреки промоушену, с одной стороны, и давлению реальной рыночной экономики — с другой, являются писатели, которые привлекают идерживают читательскую аудиторию и без пиар-поддержки. Например, студенты много лет читают московского прозаика А. Уткина. Тираж трех его романов разошелся в «Доме книги» в течение нескольких месяцев. Продолжают читать писателей старшего поколения (В. Распутин, А. Ким, М. Кураев и др.), несмотря на то, что современная критика игнорирует их новые произведения, из учебников по истории ли-

тературы исключены старые. Например, в этом году самым востребован-
ным художественным текстом на первом курсе факультета прикладных
коммуникаций стала популярная в 1970-е годы повесть Федора Абрамова
«Пелагея». И социология литературы легко объясняет это.

Наконец, совсем недавно студенты пригласили меня в ДК им. Лен-
совета в Санкт-Петербурге на встречу с писателем З. Прилепиным. Хочу
обратить внимание на цену входного билета — 2500 рублей. Конечно,
мне можно возразить: прозаик, литературовед, литературный критик,
публицист, бизнесмен, актер, музыкант Захар Прилепин — крупнейшая
медийная персона современной России. Но для искушенного читателя
он все-таки в первую очередь лидер «новых реалистов». Концепция этого
литературного течения как самостоятельная и вполне оригинальная
была представлена в сборнике *«Книгочет»*¹, только на первый взгляд со-
стоящем из разрозненных текстов о современной прозе и поэзии. С. Шар-
гунов, Р. Сенчин, М. Елизаров, С. Самсонов, Д. Данилов, Г. Садулаев,
Д. Гуцко и другие, противопоставлявшие себя и либералам, и почвенни-
кам, они отвечали уже на иные социальные запросы, отразили свежие,
массовые общественные настроения начала нового тысячелетия:

- нацеленность не на сведение счетов с прошлым, но на анализ современной реальности; запрос на *«новое государственничество»*, сформировавшийся в условиях ностальгии по советским временам и усталости от либерализма, пе- рекормившего народ двойными стандартами;
- интерес не к буржуазным ценностям, о которых устало и чаще всего самим себе продолжали вещать В. Аксенов и В. Войнович, но к харизме, браваде, красно-коричневому нонконформизму А. Проханова, Ю. Мамлеева, Э. Лимонова;
- главное — усталость, как говорит З. Прилепин, от *«постмодернистского пере- смешничества»* и от образов *«звероватых русских»*².

История доказывает, что истинное значение любого литературного события определяется возникновением в поле его притяжения таланта исключительного, впитавшего опыт единомышленников и оппонентов и сумевшего подняться над этим опытом. В случае с *«новыми реалистами»* критерий масштабности историко-литературного явления прини-
мается в первую очередь благодаря литературным достижениям Захара Прилепина, продемонстрировавшего способность к глубокой и мощной художественно-философской рефлексии, создавшего актуальные и уни-
кальные варианты вполне традиционных для русской классики сюжетов и жанров — *«Я пишу книги про войну, про революцию и про любовь»*³.

В 2014 году З. Прилепин опубликовал свой главный на сегодняшний день роман *«Обитель»*. И назвал он это произведение в интервью Г. Садулаеву на петербургском телевидении *«романом о человеке»*, о слож-
нейшем процессе *«осмыслиения собственной сущности»*, в результате которого его герой приходит к заключению о статичности русского на-
ционального характера, которая спасительно проявляется в те историче-
ские моменты, когда *«облетает цивилизационная шелуха»*⁴.

История вторгается в художественное пространство романа мимо-летным упоминанием бывшего повара Льва Троцкого, профессора Императорской академии художеств Бразе, начальника лагеря Ногтева, да бесспорным наличием прототипа Федора Эйхманиса Теодорса Эйхманса — латышского стрелка, первого коменданта СЛОНа. Такое ощущение, что писатель сознательно исключает из поля зрения тех, кто мог претендовать на разрушение единства интересующего его пространства, постижение которого стало судьбой молодого москвича Артема Горяннова.

Особую художественную нагрузку в первой книге этого претендующего на эпичность произведения несет сакральный образ Соловецкого архипелага, формировавшегося в национальном культурном сознании на протяжении пяти веков. В «Обители» образ Соловков становится главным средством презентации предлагаемой художником концепции мира — свода законов, согласно которым существует огромное пространство, соловецкая копия русского мира, масштаб и детальные характеристики которой позволяют приблизиться к высшей реальности, преодолевая ее мозаичность. Резюмирует сложное впечатление от Соловков умудренный опытом Василий Петрович: «...это не лаборатория. И не ад. Это цирк в аду», гигантская фантасмагория — безбрежный мир, раскинувшийся под тяжелым и близким небом, напоенный «ощущением присутствия врагов»⁵, опасности, тоской.

Повествователь сознательно игнорирует природное разнообразие архипелага, конечность, ограниченность соловецких территорий (см. описание финальной попытки побега центральных персонажей во второй книге), потому что становится исполнителем сверхзадачи, предлагающей выявление общих характеристик лагерного пространства, доминантой которого становится выгоревшее тело соловецкого монастыря, в лучшие месяцы года затянутое маревом, «монастырская громада», подвергшаяся «ужасному разору», потерявшая «в объеме и весе»⁶.

В чем смысл созданного писателем трагического образа «приостановившегося» в результате подмены целеполагания русского мира? Можно предположить, что толкование собственной сверхзадачи Прилепин вложил в уста отца Иоанна: «Если Господь показывает тебе весь этот непорядок — значит, он хочет пробудить тебя к восстановлению порядка в твоем сердце»⁷. Масштабность и значительность созданной Прилепиным картины русского мира, видимо, обусловлена писательским видением пути национального спасения — восстановлением порядка в человеческих сердцах: «Ты не согрешил сегодня — Русь устояла»⁸.

Значительность художественных открытий З. Прилепина, на наш взгляд, во многом определяется тем, что система эстетических координат, в которой он работает, транслируемые им представления о мире и человеке соответствуют классической литературной традиции. Популярность его, способность влиять на литературную ситуацию свиде-

тельствует об окончательном расставании с эпохой постмодерна и о возможностях новой расстановки литературных сил современной России. Идеологию литературного развития определил именно З. Прилепин: «Реализм не исчерпывается. Реализм, нескончаемо обновляясь вместе с самой реальностью, остается волшебно моложе постмодернизма»⁹.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Прилепин З. Книгочет. Пособие по новейшей литературе с лирическими и саркастическими отступлениями. М.: Астрель, 2012. 445 с.

² Там же. 210.

³ Там же. С. 337.

⁴ Выбор Германа / Санкт-Петербургский телевизионный канал «5». Эфир 18.05. 2014.

⁵ Прилепин З. Обитель. Роман. М.: ACT, 2014. 746 с. С. 118.

⁶ Там же. С. 590; 18.

⁷ Там же. С. 168.

⁸ Там же. С. 185.

⁹ Прилепин З. Книгочет... С. 216.

Tsvetova N. S.

St.Petersburg State University, Russia

POST-SOVIET FICTION: THE AESTHETIC SYSTEM, WORLD CONCEPT, HUMAN IMAGE

The article is devoted to the literary situation at the beginning of the 21st century. The author recounts the key literary phenomena of this era: mass-literature, fiction (middle-literature), intellectual prose, netliterature, the biggest art works of the prose writers of the older generation. But the author insists that the key event of this epoch is the emergence of «new realists» with its leader Zakhar Prilepin.

Keywords: literary situation; mass-literature; fiction; intellectual prose; the «new realists»; Zakhar Prilepin.

Чурляева Татьяна Николаевна

*Новосибирский государственный
технический университет, Россия*

churlaeva@ngs.ru

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И ПОНИМАНИЮ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В статье обсуждаются особенности читательской деятельности студентов-филологов в процессе чтения и понимания текстов художественной литературы, а также рассматриваются проблемы чтения и понимания в аспекте целей и задач преподавательской обучающей деятельности. Раскрываются пути решения образовательных задач через формирование у студентов навыка глубокого, осмысленного чтения посредством различных рефлексивных техник (приемов) понимания.

Ключевые слова: процессы чтения и понимания, проблема целеполагания, этапы формирования способности к чтению и пониманию, рефлексивные техники понимания.

Сегодня становится особенно заметным то, что студент-филолог не получает удовольствие от чтения текста и оказывается не способным (?) к чувству удивления от встреченного им в тексте необычного или неизвестного слова («вальдшнеп» или «тяга», «омет» и «гумно» в бунинском рассказе «Книга»), неправильного с точки зрения грамматики его употребления («выстрел по нему» или «На своей девочке куст жасмина посадил» в той же «Книге»). Его не приводит в замешательство нетрадиционное для классического нарратива оформление автором реплики персонажа, когда вместо привычного формата прямой речи автор по каким-то причинам встраивает «голос» персонажа в речевую партию нарратора, при этом никак не оформляет границы перехода одной речевой партии в другую (например, в рассказе А. Платонова «Корова»: «... *Отец ушел с теленком на станцию, за семь километров, еще с утра; он, наверное, сдал ветеринару теленка, а сам на станционном собрании сидит, либо пиво в буфете пьет, либо на консультацию по техминимуму пошел. А может быть, очередь на ветпункте большая и отец ожидает*» — можно обнаружить сразу три речевые партии — нарратора как основного субъекта рассказывания, Васи (главного персонажа) и его матери). Студент-филолог не удивляется (не говоря уже о чувстве восхищения) мастерству писателя, способного в пределы, казалось бы, монологической речи встраивать речевые партии, принадлежащие разным носителям голоса и сознания, наделенным различными нарративными возможностями. Справедливости ради стоит сказать, что в письменном тексте присутствие других «голосов», вернее, повествовательных точек зрения (в данном случае психологической и оценочной) в голосовой партии нарратора обнаружить сложно. Но если прислушаться (при условии того, что разбудишь свое дремлющее сознание «вопросами-будильника-

ми»!), можно услышать, как в голосовой партии нарратора удивительным образом начинают слышаться «голоса» участников этой повествовательной ситуации — матери и сына, переживающих долгое отсутствие мужа и отца. А если все же не слышат, значит, не умеют? Значит, не способны ни воспринять автора как интереснейшего и глубокого собеседника в потенциально возможном диалоге, ни понять того, что, отказываясь от общения, берут на себя ответственность за несостоявшуюся встречу двух нуждающихся друг в друге сознаний, потому что «мир существует лишь в той мере и до тех пор, пока в этом мире есть хоть одно сознательное существо, которое готово взвалить на свои плечи ответственность за то, чтобы что-то было в мире, будь это что-то закон или человеческое чувство <...> Пока мы на уровне собственной ответственности <...> не несем тяжесть мира, то и в мире ничего нет, он пуст»¹?

Наконец, его не трогают загадочность и труднопостижимость художественных образов («белая лопата», «синий чернозем», «фиолетовая дорога» из того же рассказа И. Бунина). При особой настройке на волну звучащего голоса автора-рассказчика можно понять, что это вовсе не метафоры, вернее, это только формально метафоры, это попытка нарратора на привычном ему языке образов (и от этой несвободы от диктата языка он испытывает настоящие страдания!) передать нерукотворную красоту, творимую высшим Разумом.

Вопросы заставляют искать ключ к пониманию этого феномена «не-встречи». И здесь мы вновь возвращаемся к тому, с чего начали размышления. Ответом может быть уже выявленное неумение (или все же нежелание, потому что нет понимания сути читательской деятельности?) студентов «разглядывать» слова, выявлять и осмысливать значения языковых и речевых знаков, отражающих эмоциональное и психологическое состояния, чувства, эмоции героев и рассказчиков, неумение увидеть свое непонимание и оценить его возможности для запуска механизма смыслопорождения.

Я позволила себе этот эмоционально-рефлексивный тон и допускаю возможные со стороны коллег возражения (заранее согласна с ними, потому что все эти средства художественной образности можно, что тоже правильно, как-то иначе интерпретировать!) только по одной причине — мне хотелось, пусть грубыми чертами, как-то обрисовать суть дела, всмотреться в причины обнаруженного мною явления, с которым трудно смириться, суть которого в неумении (или нежелании?) студентов-читателей великодушно впускать в свой мир — мир Другого, умного собеседника, способного обогатить, облагородить, научить в конце концов понимать какую-то истину, которая ему пока по каким-то причинам сейчас не доступна.

Размышляя о чтении как сугубо рефлексивном процессе, когда смысл рождается в результате медленного, внимательного, вдумчивого

чтения, позволяющего уловить нюансы, врасти в целое так, что начинаяешь видеть малое в нем, начинаешь понимать, как важна для чтения рефлексивная готовность, умение, с которым не рождаются, но которое воспитывается, которому нужно себя учить, которое необходимо совершенствовать для обучения себя готовности к пониманию, потому что, по словам отечественного герменевта А. В. Михайлова, «ясность не дается само собой <...> мы можем в лучшем случае добывать эту ясность для себя в критическом процессе»². В результате готовности к пониманию только и возможно открыть «что-то» потенциально присутствующее в тексте, а затем по мере развития интерпретации углубиться в понимание уже того, что сказывается в интенционально обращенной на меня авторской мысли.

Меня как преподавателя литературы (русской классической, XX и XXI вв.) и других смежных с нею филолого-литературоведческих дисциплин заботит, как и каким образом в моей профессиональной деятельности присутствует студент-читатель, что я готова ему предложить, чтобы помочь «ненасильственно и точно проникать в художественный смысл и схватывать его умным и тщательным словом»³. Это особенно важно сегодня, в ситуации, когда литературоведение меняется и перерождается, теснейшим образом связываясь с читательским сознанием.

Понимание процесса чтения как рефлексивных актов «схватывания», «растягивания» и «наращивания» смысла художественной сдержантельности⁴ посредством способности объективировать свое понимание рефлексией и ее дискурсивного объяснения очерчивает область целеполагания моей преподавательской обучающей деятельности, вбирающей по требованию предмета деятельности и герменевтический, и феноменологический, и нарративный ресурсы современной гуманистарной науки. Стратегическая цель литературного образования, как я ее понимаю, должна быть направлена на формирование культуры читателя как самостоятельно и творчески мыслящей личности через развитие способности к пониманию феноменов литературы. Свою задачу вижу в том, чтобы помочь студенту самостоятельно научиться вступать в диалог с различными «голосами», звучащими в художественном высказывании, строящими художественно-эстетический дискурс, «схватывать» художественный смысл, фиксировать его понимание и с помощью «умного и тщательного слова»⁵ его выражать. Я уверена, что если студент обретет даже часть этих готовностей, то он будет способен испытывать удовольствие и от чтения, и от процесса рождения мысли о собственном чтении. А это уже путь к тому, чтобы, меняясь, разрешать себе быть великодушным и впускать в себя то, что раньше казалось неинтересным, скучным, непонятным⁶.

Одним из важных моментов реализации осознаваемых мною целей и задач является стадия практических действий: какие могут быть

применены способы и пути решения? Как, влияя на одно свойство явления (неумение видеть студентами свое непонимание), получить другое требуемое свойство (удовольствие, получаемое ими от собственного чтения)? Считаю, что в этой ситуации необходимо формировать и совершенствовать у студентов разные рефлексивные техники (приемы) понимания, доводить их до уровня осознанного самостоятельного применения в случае тех или иных затруднений в понимании.

Формируемые и отрабатываемые рефлексивные техники (приемы) понимания — это известные и широко используемые в методике обучения осмысленному чтению приемы, позволяющие достичь глубокого уровня понимания. Это прежде всего прием «перечитывания», приемы «догадка по части о целом», «задавание вопросов разного типа», «чтение вслух», «пересказ», «размышление вслух», «создание ментальных образов», «рефлексивное письмо» и пр. Я уже писала о применении в моей преподавательской практике этих рефлексивных техник понимания и об их эффективности в формировании разных умений, например, в обнаружении в художественном высказывании такого сложного речевого явления, как несобственно-прямая речь и несобственно-авторское повествование⁷.

Необходимо заметить, что само применение на практике подобных приемов тоже, в свою очередь, требует от студентов какого-то усилия понимания (надо представить, пересказать, задать вопрос, выразительно прочитать, написать и пр.), для них это не просто исполнение воли преподавателя, а нечто, требующее от них перестройки, переориентации привычных схем понимания.

На основе сформированных готовностей к пониманию можно переходить к следующему более сложному уровню готовностей — формированию собственно филологических (читательских и текстовых) компетенций как способности применять различные виды и способы литературоведческого и филологического анализа и интерпретации, выбор которых зависит от цели чтения. Можно и не разносить эти уровни, а аккуратно вводить элементы моделей разных видов анализа и интерпретации в процесс формирования способностей к пониманию.

Отдавая себе отчет в том, что невозможно установить обязательный набор навыков понимания, позволю себе выделить прием визуализации, позволяющий помочь студентам открыть, выделить и сделать предметом мысли образ, который до того оставался незамеченным в общем потоке впечатлений. Что может вызвать углубленную апперцепцию? Дискурсивно выраженная рефлексия.

Этот прием может стать метакогнитивным, если мы попросим студента дискурсивно выразить рефлексию по поводу возникших метакогнитивных образов, задавая по ходу рефлексивные вопросы (почему образ возник в том или ином виде что имелось в виду, когда студент «на-

рисовал» его именно так, а не как-либо иначе?). В этом случае студент рефлектирует и ход собственных мыслей, и уровень понимаемого, тем самым связывая метапознание и понимание прочитанного. Организованное таким образом метамышление поднимает студентов на иной уровень чтения, а также позволяет преподавателю оценить степень глубины понимаемого, когда студентом осуществляется объективация собственного процесса мысли.

Итак, поводов, чтобы усомниться в способностях современных студентов осваивать и транслировать в своей учебной и жизненной практике культурно значимые смыслы, потенциально присутствующие в художественных текстах русской литературы, формировать необходимую для этой работы мысли читательскую компетентность, предостаточно. Мы можем объяснить это себе и интеллектуальной леностью современных студентов, эгалитаризмом и прагматизмом, принципами, заменившими сегодня высшие неутилитарные критерии критериями пользы и выгоды, и засильем Интернета, с появлением которого задачи поиска, селекции и анализа информации значительно упростились, «мозаичной культурой» и «клиповым сознанием» — итогом воздействия средств массовой информации, наконец, «малочтением». Однако пользы от этого немногого. Другое дело помочь студенту стать читателем, совершенствуя его теоретическое мышление и эстетический вкус, предоставляя ему возможность осваивать навыки рефлексивного чтения и понимания, различные приемы анализа художественных текстов, делясь с ним собственным опытом интерпретации и понимания. Повышение уровня читательской компетентности я расцениваю как попытку напомнить современному студенту-филологу, что он не только *homo ludens* и *homo consumens*, но прежде всего *homo culturis*, личность, ориентированная на понимание, герменевтику себя и Другого как участников равноценного диалога.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Мамардашвили М. Очерк современной европейской философии / под ред. Е. М. Мардашвили. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. С. 108.

² Михайлов А. В. Избранное. Историческая поэтика и герменевтика. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. С. 294; 230.

³ Там же. С. 244.

⁴ Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. 516 с.

⁵ Михайлов А. В. Указ. соч. С. 244.

⁶ Мамардашвили М. Указ. соч. С. 14–15.

⁷ Чурляева Т. Н. Трудности выявления несобственно-прямой речи в практике чтения: методические рекомендации // Языковое образование в вузе: сб. ст. / отв. ред. Г. М. Мандрикова. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2015. С. 349–358; Чурляева Т. Н. Обучение чтению в процессе подготовки филологов: К проблеме понимания и интерпретации // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 5. С. 61–64.

Churluaeva T. N.

Novosibirsk State Technical University, Russia

**TEACHING READING COMPREHENSION IN A UNIVERSITY:
PROBLEMS AND SOLUTIONS**

The article discusses the peculiarities of philology students reading activity while reading and understanding fiction. The problems of reading comprehension are considered taking into account the aims and objectives of teaching and pedagogy. The author sees the solution of these problems in the formation of students' profound conscious reading skills with the help of reflective comprehension techniques.

Keywords: reading comprehension processes; goal-setting; the stages of ability of reading comprehension formation; reflective comprehension techniques.

Шульженко Вячеслав Иванович

*Пятигорский государственный
лингвистический университет, Россия*

slawick.shulzhenko@yandex.ru

Сумская Марина Юрьевна

Северо-Кавказский государственный университет, Россия

sumskaya-m@yandex.ru

СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКАЯ РУСИСТИКА: ЕВРАЗИЙСКИЕ КОРРЕЛЯЦИИ «КАВКАЗСКОГО ТЕКСТА»

В связи с набирающим силу в региональном литературоведении евразийским вектором есть смысл внимательнее взглянуть на геокультурологическую концептуализацию «самосознания номада». Принципы евразийской поэтики наилучшим образом воплощаются в произведениях, созданных в отмеченный период женщинами.

Ключевые слова: кавказский текст, евразийская поэтика, мотивный комплекс.

В связи с набирающим силу в региональном литературоведении евразийским вектором есть смысл внимательнее взглянуть на геокультурологическую концептуализацию «самосознания номада», забрезжившего еще в «Повести временных лет» и столь великолепно моделированного в произведениях наших современников — от А. Битова и В. Маканина до М. Шишкина и А. Иличевского, В. Березина и Д. Гуцко, а затем и в научных описаниях «кавказского текста» русской литературы второй половины XX — начала XXI века¹.

Однако следует признать, что принципы евразийской поэтики наилучшим образом воплощаются в произведениях, созданных в отмеченный период женщинами: Г. Маркосян-Каспер («Пенелопа») и В. Алфеевой («Джвари»), М. Вишневецкой («Воробыниные утра») и И. Гаручава («Полуденный визит»), Э. Горюхиной («Путешествие учительницы на Кавказ») и Г. Джугашвили («Случай»), Л. Петрушевской («Маленькая Грозная») и И. Полянской («Прохождение тени» и «Читающая вода»), М. Шараповой («Рай под тенью сабель») и М. Урусовой («Любовь и голод»), Е. Бочоришвили («Волшебная мазь») и Т. Канделаки («Апрель 1989 года»), А. Ганиевой («Шайтаны», «Волшебная гора») и М. Ахмедовой («Дневник смертницы. Хадижа»), В. Токаревой («Своя игра») и А. Умаровой («Остывшие гильзы», «Тире»), М. Петросян («Дом, в которомом...») и Н. Абгарян («Понаехавшая»), А. Лавруши («Софико») и Р. Хуснутдиновой («Анна Сергеевна»), П. Жеребцовой («Тонкая серебристая нить») и И. Калантаевской («Кавказский пленник»), Ю. Латыниной («Ниязбек», «Джаханнам, или До встречи в Аду») и М. Вишневецкой («Соловьиные утра»), Л. Куни («Абрисы») и А. Бердичевской

(«Масхара»), Л. Агеевой («В том краю») и И. Горюновой («Цавд танем»), А. Боссарт («Наблюдение за птицами») и О. Лизунковой («Ветер дует с севера на юг»), Н. Ефремовой («Дети грозы») и М. Никулиной («Троя»).

Среди названных писательниц нам особенно близко творчество Ирины Полянской, безвременно ушедшей из жизни и столь неполно представленной в критико-литературоведческом дискурсе. Между тем два ее романа — «Прохождение тени» и «Читающая вода» — великолепные образцы воплощения евразийской поэтики, столь подробно исследованной еще Н. С. Трубецким на примере произведений Достоевского.

Так, в «Читающей воде» сугубо индивидуальное и вместе с тем типически кавказское (как инвариант евразийского) находят едва ли не лучшее свое гармоничное сочетание в образе Ламары. Благодаря найденному необычному художественному ракурсу изображения личности — на стыке двух времен, стихий, культур — Полянская выдвинулась в ряд лучших русских писателей, показывающих в своих произведениях сложные, нередко драматичные взаимоотношения русских и кавказцев, общее и особенное в их менталитете и характерах.

Вначале образ черкешенки Ламары — аспирантки одного из художественных вузов Москвы — дается обычными описательными средствами, мало что добавляющими к бытующим массовым представлениям. Степенная, молчаливая, попав в столичную среду, она нисколько не меняет свой внешний облик, не покрывает, как и положено у адыгов, голову платком, предельно аккуратна и чистоплотна, что дается с немалым трудом в условиях густозаселенного общежития. Не внове уже в отечественной литературе и ее гордость за культуру своего народа, неприятие любой шутки в адрес жителей Кавказа и их обычаев и постоянная готовность клеймить русских за попрание ими прав свободолюбивых адыгов. А вот несколькими страницами ниже знакомый, в принципе, литературный тип трансформируется в развернутую метафору. Маленький кривой нож Ламары сравнивается с мусульманским месяцем и с ногой человека, с детских лет привыкшего к седлу. Уже не сама черкешенка, разражающаяся во сне длинной фразой на родном языке, становится вестником чужой, незнакомой жизни, а кажущийся рассказчице живым существом нож, который проводит теперь «границу между востоком и западом, между кровью и кровью»². Сравнение, как видим, приобретает свойства символа, который, по В. М. Жирмунскому, есть «особый тип метафоры», чтобы затем претвориться в собственно метафору, создающую единый, нерасторжимый образ.

Совершенно в ином ключе воспринимаются сцены расставания русской девушки и ее кавказских приятелей в конце другого романа И. Полянской — «Прохождение тени». Он до предела ассоциативен и метафорически, как нам кажется, вполне адекватно отражает геополитическую и межнациональную ситуацию в стране в постперестроечный период.

Тяга бремени «русского человека», о которой так много пишут в своих «кавказских» произведениях В. Маканин и В. Березина, здесь весьма ощутимо дает о себе знать. Кажется, всего лишь одно усилие — и бредущие по перрону слепые студенты-кавказцы прозреют и увидят за вагонным стеклом оставившую их русскую девушку, которая также рванется всей душой навстречу, но этого не происходит, ибо «все равно нас ждет разлука, ей можно заговаривать зубы всяческими посулами, из нее можно выдергивать по нитке воспоминания, о ней можно не думать, как о собственной душе, но я хочу смотреть прямо в ее правдивое лицо...»³

Завязка романа к такому финалу явно не располагает, хотя есть что-то символическое в том, что в специально сформированную группу слепых первокурсников-кавказцев музыкального училища в Орджоникидзе зачисляют русскую девушку (думается, не случайно ни разу не названную в романе по имени) с абсолютным слухом (!), но низким исполнительским (!) уровнем. С первых же дней обязательная героиня воспринимает себя своеобразным толмачом, пытающимся привести в порядок «хаотичную, необязательную речь», «отладить для общения со слепыми лексические связи» и «проложить мосты через фигуры умолчания», из-за чего в какой-то момент даже вдруг осознает, что «потеряла себя».

Как-то свои разногласия с советской властью А. Синявский определил как «стилистические»; здесь схожий пример, когда трудности нормальной речевой коммуникации зрячей русской девушки со слепыми кавказцами снимутся лишь в том случае, если в своем общении с ними она «наложит на себя» определенные стилистические, скажем так, запреты: исключит из своего словаря ряд бес tactных глаголов, подразумевающих какие-то невозможные для слепых действия, немалую группу существительных и прилагательных, обозначающих свойства предмета, относящиеся к миру видимому, а не осязаемому. Серьезные усилия, которые прилагает героиня, отсеивая ненужную лексику, вызывают у нее странное чувство «дистиллированного» голоса, «чистого» слова, которому «не принарядиться» в самый невинный жест: «Мой вываренный в молодежном сленге язык сделался взыскательней к себе, но вместе с тем дыхание фразы — затруднительным: я как будто боялась выпасть из новой языковой стихии, чтобы не потерять с такими усилиями приобретенные навыки, и с этого сопротивления легкой, необязательной речи началось мое постепенное удаление от мира себе подобных и постепенный переход... нет, не в мир слепых, а в свой собственный, который давно требовал серьезности и одиночества»⁴. «Слепые словно открывали мне глаза на саму себя», — чуть ниже обронит девушка роковую фразу (едва ли не оксюморон), еще не ведая, чем обернется для нее и ее новых друзей это прозрение.

В романе все строится как бы по принципу симфонии, где равноправно развиваются несколько независимых сквозных тем. Связанные

между собой только фигурой героини, эти темы не пересекаются впрямую, но почти и не «резонируют», оставляя скорее впечатление случайно подобранных материала, чем нерасторжимого художественного единства.

Первое восприятие слепых — чисто внешнее, увиденное словно в се-тях чужого зрения, когда трое кажутся похожими друг на друга (о, эта оскорбляющая человеческое достоинство формулировка — «лица кавказской национальности»), хотя тут же спешная оговорка, что впечатление сходства рождается из-за недоразвитости лицевых мышц. Кавказ, следуя так полагать, не знает Зеркала, которое есть взгляд человека на самого себя и одновременно удвоение мира. Человек, смотрящий в зеркало, уточняет В. Руднев, видит не себя, а свое отражение, «перевернутое по горизонтали, слева направо, он видит в зеркале своего зазеркального двойника»⁵.

Следующее открытие героини — вдруг осознанное ощущение того, что слепые ее «окружили и взяли в плен» (этот мотив, кстати, один из важнейших в мотивном комплексе евразийского текста, связанный, как правило, с образом России). Для своего нового окружения она становится едва ли не опекуном, втягивается в их мелкие заботы, неукоснительно следует заведенному в их кругу порядку и даже как-то незаметно для самой себя превращается из былой транжиры («русской мотовки», как называет ее Теймураз) в ревностного эконома. Они же в ответ расплачиваются с ней своеобразной капризной преданностью: гневаются, когда она одна отправляется по своим делам, настаивая, чтобы вместо этого девушка читала им вслух или диктовала ноты. Стоило, к примеру, ей сообщить о том, что вечером она приглашена в гости, как среди слепых воцарялось «коварное молчание», а затем они дружно набрасывались на нее с упреками, обвиняя в предательстве и жестокости.

Изменяется и ее восприятие окружающей действительности. Обращенное к ней слово «сестра», которое носило вначале «госпитальный» оттенок, чуть позже рождает ощущение неслыханной свободы и даже какой-то спасительной укрытости «за хребтом Кавказа». Но одновременно поражает и другое: люди здесь легко вступают в разговор, заводят дружбу, дарят подарки, но она замечает, что за этой самой легкостью «было что-то непривычное, чуждое, наводящее на мысль о том, что эта открытость и мгновенность отклика несут в себе также легкое, почти безобидное шарлатанство, готовое обернуться своей противоположностью: высокомерием, грубостью». Не только «за горделивыми ликами мужчин в надвинутых на брови горских папахах», но и в нередких разговорах ее подопечных «телел неугасимый, готовый в любую минуту взорваться варварский мир кавказской вольницы». На это намекают брошенные вскользь обвинения русским в том, что они грабят природные богатства

местных народов, ломают их исторические судьбы, не могут постичь «нематериальные» явления кавказской реальности. Еще больше запутывают ситуацию и распри между самими слепыми на национальной почве, что делает их взаимоотношения, учитывая один и тот же физический изъян, трагически нелепыми.

Однако противопоставление двух типов мировидения, «зрячего» и «слепого», или достойная феминистской прозы коллизия «мужчина—женщина» в «Прохождении тени» лежат всего лишь на поверхности, являясь своеобразным «прикрытием» основного романного конфликта, что точно подметила М. Ремизова, хотя с ее интерпретацией двусмысленного характера взаимоотношений в группе согласиться трудно. Выше мы уже определили его как типичную для «евразийской» прозы оппозицию, возникшую с вроде бы заурядного события — выбора героиней-рассказчицей места своей будущей учебы. Вычислить эту точку пространства оказалось не так-то легко, ибо: а) она не должна совпадать с родительскими пожеланиями, б) ее историческое название должно нести отзвук «романтической ссылки» и, главное, в) это должна быть окраина, «где энергия соперничества существует в разряженном виде» (также существенный для евразийской поэтики момент).

...В этом смысле бегство русской девушки от своих слепых товарищей можно в определенном контексте интерпретировать как жест, но с одной обязательной оговоркой: ее жест — против всех лицемерных и циничных жестов, этих «выраженных чувств», к которым чаще всего прибегают, «когда чувства нет, когда пользуются лицом, как набором масок, а руки заставляют выполнять роль хлопушек». При общении героине не требовалось «выражения», но ее типично русская тоска, обостряемая терзаниями несуществующей вины перед ними и чреватая потерей самой себя, заставляет все в одночасье бросить, чтобы «найти свою личную музыку, которую нельзя обойти»⁶.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Шульженко В. И. Поэтика теракта в «кавказском тексте» русской литературы // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2011. № 4. С. 271–276; Шульженко В. И. Кавказ в русской прозе второй половины XX века (проблематика, типология персонажей, художественная образность). Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2001. 361 с.; Шульженко В. И. Русскоязычная литература как феномен межкультурной коммуникации // Университетские чтения — 2015: Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. 2015. С. 51–58; Шульженко В. И. Русская культура на Северном Кавказе: взгляд изнутри // Вестник Центра международного образования Моск. гос. ун-та. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2012. № 1. С. 90–94.

² Полянская И. Читающая вода // Новый мир. 1999. № 10–11. С. 42.

³ Полянская И. Прохождение тени // Новый мир. 1997. № 1–2. С. 46.

⁴ Там же. С. 43–44.

⁵ Руднев В. П. Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1999. С. 102.

⁶ Полянская И. Прохождение тени... С. 284.

Shulzhenko V. I.

Pyatigorsk State Linguistic University, Russia

Sumskaya M. Ju.

North Caucasian State University, Russia

**MODERN LITERARY RUSSIAN PHILOLOGY:
EUROASIAN CORRELATIONS OF THE «CAUCASIAN TEXT»**

The authors argue that due to Euroasian vector gaining strength in regional literary criticism it makes sense to look more attentively at geoculturological conceptualization of «consciousness of a nomad». The principles of Euroasian poetics are in the best way embodied in the works written by women-writers in the period under study.

Keywords: Caucasian text; Euroasian poetics; perception.

Шустрова Татьяна Ивановна

*Санкт-Петербургский политехнический
университет им. Петра Великого, Россия*

shustr2014@mail.ru

**О ТРУДНОСТЯХ ПЕРЕВОДА
(АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ)**

Доклад посвящен трудностям анализа переводного художественного текста в иностранной аудитории не владеющей языком оригинала, сопоставлению трактовки характеров и конфликтов в оригинале и переводе.

Ключевые слова: перевод, оригинал, сопоставление, художественный текст.

Обращение к переводам художественных текстов при чтении курса лекций по истории русской литературы студентам-иностранцам традиционно, и, казалось бы, перевод является существенным подспорьем в преподавании литературы, предоставляя возможность учащимся получить достаточно адекватное представление об оригинале. Однако общеизвестно, что передать абсолютно точно художественный текст — задача очень сложная. Тут важны различные обстоятельства, такие как несовпадение семантических полей слов в различных языках, ассоциативные ряды, вызываемые словом, авторские неологизмы, эмоциональный контекст использованного слова, его фоновое конкретно-историческое звучание, которое часто обусловлено принадлежностью автора к определенному художественному направлению или эстетическими принципами. Это далеко не полный список тех причин, которые вызывают необходимость специального комментирования русского слова, его внутренней формы или особенностей использования в русском языке.

В одном из своих эссе американского периода творчества С. Довлатов писал о подобных трудностях: «Буквальные переводы с русского невозможны. Тут вы должны переводить не слово — словом и не фразу — фразой, а юмор — юмором, любовь — любовью, горе — горем».

Как перевести русское слово «хам»? Оно предполагает знание не только исторического и социального контекста бытования слова, но и понимание его эмоционально-психологической нагрузки. Особые сложности вызывает анализ произведений писателей, которые активно вели поиски нового стиля, экспериментировали с использованием различных пластов русской лексики, таких как М. Зощенко, М. Булгаков, И. Бабель. Однако и переводы русских классиков (Пушкин, Достоевский, Толстой) требуют порой особого комментария.

Обратимся к Пушкину. Характеризуя Онегина, он пишет:

Но в чем он истинный был гений,
Что знал он тверже всех наук,

Что было для него измлada
И труд, и мука, и отрада,
Что занимало целый день
Его тоскующую лень, —
Была наука страсти нежной...

Переводя этот фрагмент, В. Набоков, блестящий стилист, знаток не только русского, но и английского языка, использует сочетание «art of tender passion» (искусство страсти нежной).

Моментально меняются акценты в оценке персонажа. Наука предполагает трезвый анализ, постановку эксперимента. Пушкинское слово ставит любовь в разряд научных знаний, которыми владел Евгений, хоть и говорит Пушкин об этих знаниях с иронией. Важен подход к любви. На этом этапе она для героя — предмет анализа, рационально выстроенного эксперимента.

Как рано мог он лицемерить,
Таить надежду, ревновать,
Разуверять, заставить верить...

Слово «искусство», использованное Набоковым, относит героя к людям творческим (хотя это слово может быть рассмотрено и как высшая степень оценки актерского мастерства Онегина. Однако в пушкинской характеристике этого этапа развития персонажа явно отсутствует романтически-поэтическое начало, вызываемое страстью нежной («Они сошлись. Волна и камень, стихи и проза, лед и пламень»)).

В данном примере предлагаемый перевод меняет акцент в оценке главного героя.

Нечто схожее мы видим и в том, как изменяется взгляд на персонажа и произведение в целом при переводе Набоковым заглавия произведения древнерусской литературы «Слово о полку Игореве», “The Song of Igor's Companion”. Английское слово “song” сразу изменяет жанровую отнесенность текста, вызывая ассоциации с европейской средневековой литературой («Песнь о Роланде», «Песнь о моем Сиде»). Слово же в русской традиции — ораторский жанр, восходящий к проповеди. Отсюда — обращенность слова («Не пристало ли нам, братья, начать старыми словами печальные повести...»), отсюда проповеднические интонации («...сказал брат брату: „Это мое, и то мое же“. И стали князья про малое „это велико“ говорить и сами на себя крамолу ковать»). Личностные качества Игоря для автора, конечно, важны, но его история — лишь повод для получения. Безусловно, важно указать при анализе на наличие связей русского произведения с европейской традицией, но не менее существенно подчеркнуть, как жанровое определение способствует выявлению основной мысли произведения, призыва к единению.

Классический пример необходимости комментария при использовании перевода — заглавие романа Л. Толстого «Война и мир». Принципиальным является указание на многозначность русского слова «мир».

Эта многозначность обращает читателя к возможности углубленного понимания событий и характеров, описанных в романе, основной идеи произведения.

Столь же основательно влияет на раскрытие идейного содержания произведения и рассмотрение внутренней формы слова «*преступление*» при анализе романа Ф. Достоевского «Преступление и наказание». Префикс «*пре*» и его модификация «*пере*», передающаяся в английском языке словом “cross” в соединении с основой «*ступать*» (“*to make a step*”), дает представление о том, что в русском сознании преступление — это переступание некоей черты, границы дозволенного в разных сферах жизни. Исходя из такого понимания преступления, кто же не является преступником? Что же является нормой жизни, описанной Достоевским, преступление или добродорядочность? Почему так устроен мир, как его изменить? Все эти вопросы возникают при рассмотрении внутренней формы русского слова.

Особое значение внутренняя форма слова приобретает, когда речь заходит о таких экспериментаторах-стилистах, как И. Бабель, М. Зощенко. Обратимся к одному из рассказов книги «Конармия» И. Бабеля — «Мой первый гусь». Красный командир при знакомстве с присланым в его распоряжение писарем восклицает: «Ах, так ты из кендербальзамов!» Переводчик передает неологизм словом “*shcolarkid*” (школьяр). Сразу же пропадает целый пласт стилистических и смысловых ассоциаций. Откуда в мозгу этого полуграмотного человека (а образцы его словоизворчества Бабель привел в рассказе немного раньше) застряло немецкое слово “*kinder*”? Возможно, ему довелось повоевать на фронтах Первой мировой? Вторая часть неологизма имеет явный аптечный запах: бальзам — чудодейственное средство, врачующее обессиленных. И вот перед нами отношение многоопытного вояки к прибывшему как к слабому, болезненному, ничтожному и нуждающемуся в поддержке существу. В словах команда звучит и превосходство, и пренебрежение, и отторжение этого чужеродного субъекта в очках. Именно этот эмоциональный посыл и определяет дальнейшее развитие в рассказе.

Столь же сложными для переводчика являются и тексты М. Зощенко. Как «перевести», к примеру, не требующее для иностранца дополнительных пояснений и чужеродно звучащее в стихии русского просторечия слово «*индифферентно*» в рассказе «Аристократка»? («Хозяин держится индифферентно, ваньку валяет»; «А хозяин держится индифферентно — перед рожей руками крутит»). Просторечное «валять ваньку», «рожа» в соседстве с иностранным словом не только звучит комично, но и демонстрирует стремление повествователя произвести впечатление человека образованного, интеллигентного, принадлежащего к тому же социальному слою, что и его дама. Соединение несоединимого рождает представление о характере рассказчика, его социальной отнесенности, образовательном и интеллектуальном уровне.

Сочетаемость некоторых русских слов обладает порой определенной эмоционально-психологической перспективой, выводящей читателя к некоторым жизнеполагающим принципам рассказчика. Так, в рассказе В. Токаревой «Японский зонтик» повествователь говорит: «очередь пролегала». В сознании русскоговорящего глагол «пролегать» традиционно сочетается со словами «дорога», «путь», порождающими еще ассоциации — земной, жизненный путь, дорога жизни («Свой путь земной пройдя до половины...»; «В дорогу жизни собирая, своих сынов...»). Будучи соединенным со словом «очередь», глагол «пролегала» притягивает эти смыслы. Таким образом очередь за дефицитным товаром становится для повествователя его жизненным путем, формой существования. Так через ассоциативные ряды традиционно и нетрадиционно сочетаемых слов рождается глубинный смысл текста.

Подводя итог, следует обратить внимание на различные виды работы по сопоставлению условий жизни слова в оригинале и переводе. В отдельных случаях может быть необходим развернутый комментарий, определение социального контекста бытования слова. В других ситуациях необходимо выявление в переводе слов, способных изменить акценты в оценках характеров, ситуаций, внутренних интенций автора. Особо стоит сконцентрироваться на показе многозначности русского слова, несовпадении семантических полей в случае, если оно влияет на трактовку произведения.

Необычайные сложности при переводе создает использование автором оригинала сказовой манеры повествования. Пристального внимания требуют неологизмы, интернациональная лексика, вопросы традиционной для языка оригинала сочетаемости слов. Все это позволяет с наибольшей глубиной раскрыть идейное содержание анализируемого текста.

Shustrova T. I.

Institute of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia

ON TRANSLATION DIFFICULTIES: ANALYSING TRANSLATED FICTION TEXTS IN INTERNATIONAL AUDIENCE

The article is devoted to the difficulties of analysing translated artistic text for foreign students having no command of the language of original, to the comparison of interpretations of characters and conflicts in original and translation.

Keywords: translation; original; comparison; fictional text.

Щукина Дарья Алексеевна

Санкт-Петербургский горный университет, Россия

dshukina@yandex.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПРАГМАТИКА ТЕКСТА: РОМАН «ДУХLESS» И КИНОВЕРСИИ

В фикциональном мире художественного и кинотекста мысли об обладании чем-либо или осуществлении чего-либо фиксируются с учетом выразительных средств определенного вида искусства. Изображение объекта желания отражает уровень культуры общества и индивида. Герои романа С. Минаева «Духless: Повесть о ненастоящем человеке» лишены духовных, душевных, человеческих качеств и характеристик. Духовное обнищание потерянного поколения происходит от беззаботного отношения к окружающему миру и сосредоточения на потреблении. В фильме «Духless» (2012) стремление к духовной жизни компенсируется гламурными картинами из жизни богатых.

Ключевые слова: социокультурная прагматика текста, экранизация литературного произведения, кинотекст, сиквел, социальная и индивидуальная культура.

Одной из популярных фигур современного отечественного медиапространства является Сергей Минаев, бизнесмен, публицист, известный сетевой писатель, профессиональный блогер, ведущий шоу на радио «Маяк» (до 2011 г.), программы на НТВ «Честный понедельник», а также интернет-шоу Минаев LIVE. В журнале «Интервью. Люди и события» С. Минаев, названный *героем нашего времени*, высказывает о своем отношении к медиа: «<...> а медию я сделал собственную. Если тебя не устраивают существующие медиа, создай свою — это я написал еще в 2006 году, и моей медией всегда был Интернет»¹. Именно в 2006 году дебютный роман С. Минаева «Духless. Повесть о ненастоящем человеке» стал одним из самых продаваемых в России. Прошло десять лет со времени выхода романа, уже обсуждена в критике и среди зрителей первая киноверсия, год назад был создан киносиквел, настало время подвести промежуточные итоги. В том же интервью Минаев признается: «И книга „Духless“ стала популярна по одной только причине — я поневоле стал голосом поколения. Это был свежий воздух, я написал совершенно исключительно вещь, она до сих пор обсуждается, перетирается, обмусоливается. О ней спорят, ее любят, ее ненавидят»².

Вслед за первым романом были написаны еще три: «The Тёлки. Повесть о ненастоящей любви», «Р. А. Б. Антикризисный роман», «The Тёлки. Два года спустя, или Videоты». Все романы посвящены современности, в них описываются реалии и гламурная жизнь нынешней «золотой молодежи»: менеджеров высшего и среднего звена, работников транснациональных корпораций, представителей медиасфера, обеспеченных двадцатипятилетних жителей мегаполисов. Установка на языковую игру, которая заявлена в названиях, напоминающих рекламные слоганы, реализуется на всех уровнях текста. В цитируемом выше интервью

С. Минаев подчеркивал стилистическую близость своих романов к литературе на английском языке. Привлекающие внимание читателя названия-неологизмы, включающие значимые русские и английские форманты, дополняются эпиграфами из популярных английских песен, которые даются без перевода. Автор использует распространенный в массовой культуре и коммуникации прием: в поисках своего читателя/зрителя сокращает расстояние между собой и адресатом, вводя его в близкий круг современной столичной «золотой молодежи», и таким способом создает интерактивное пространство для ведения диалога со своим читателем. При этом С. Минаев делает акцент не столько на знании английского языка, сколько на самом образе жизни, ориентированном на западные ценности, начиная с моды на одежду, развлечения и вплоть до поступков и ценностных ориентиров.

Название первого романа «Духless», смоделированный автором неологизм, образованный в результате сложения значимого русского слова и английского форманта, можно перевести как «бездуховность», «отсутствие духа», его смысл расширяется в подзаголовке «Повесть о ненастоящем человеке». Интертекстуальное обыгрывание знакового романа советской литературы, герой которого силой духа превозмог физический недуг, входит в задачу С. Минаева и выступает в качестве средства воздействия на читателя. Прецедентный текст советской эпохи, очевидно, должен представить духовность как «все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и волю». Персонажи современного романа лишены не только духа, души, но и вообще человеческих качеств и свойств. Одна из глав романа повторяет его название и содержит размышления главного героя о людях-мумиях: «Любой человек имеет цель в жизни. В мире мумий ее нет. Как нет, впрочем, и самой жизни. Есть только существование в атмосфере пустоты. <...> Мумии объединены общим космосом. Общей религией. Имя ей — БЕЗДУХОВНОСТЬ. Воистину, мы все здесь БЕДНЫЕ ДУХОМ».³

Главный герой — коммерческий директор транснациональной корпорации, расположенной в Москве. Отсутствие имени, с одной стороны, обезличивает героя, а с другой — типизирует черты его характера и поступки, делает образ собирательным. Герой хорошо зарабатывает, тратит деньги на тусовки в модныхочных клубах, красивых девушек, алкоголь и наркотики. Хорошо знакомому с бизнесом автору удается достаточно убедительно рассказать о деятельности, вернее, псевдо деятельности, своего героя. Повествование ведется от первого лица, цинизм и самоотрицание героя приобретают исповедальный (как отмечается в отдельных рецензиях, автобиографический) оттенок. Стереотипные фрагменты сюжета, которые повторяются и в последующих текстах Минаева, подчеркивают профессиональную, социальную, коммерческую, гражданскую и человеческую несостоятельность как определенного лица, так и целого поколения «1970–1976 года рождения».

Пародийный модус повествования соединяет речевую (например, начало главы «Питер») и поведенческую агрессию персонажей; лишенные какого-либо смысла, универсальные слова-пустышки «Забудь об этом», «Какая разница» и горькие размышления героя; ежедневный маршрут героя с повторяющимися обязательными остановками: ресторан, офис, совещание, тусовка, Интернет — и открытый финал: восход, который герой встречает на железнодорожном мосту.

Восприятие читателем текстов С. Минаева, подобно восприятию пользователя Интернета или зрителя телепередач, оказывается обретенным на мультиперспективизме, то есть на постоянно и калейдоскопически меняющийся ряд ракурсов действительности, в своем мелькании не дающих возможность познать ее сущность.

Современная аудитория С. Минаева, в первую очередь пользователи Интернета, воспринимают особенности его речевой манеры, запечатленной в письменных, включая блоги и сайты, и устных (радио-, телепередачи) формах. В отзывах о текстах С. Минаева, которые разместили его сторонники и противники на различных сайтах, форумах, блогах, содержатся различные характеристики как самого автора, так и его текстов. Дмитрий Быков в статье «Опыт феноменологии Сергея Минаева» определяет слово *духлесс* как обозначение жанра: «Духлессом называется похмельная исповедь человека, у которого нет за душой ровно ничего, кроме этого самого похмелья, плюс небольшой опыт в маркетинге. Но этот незаурядный багаж дает основание позиционировать себя в качестве представителя потерянного поколения»⁴.

Экранизация художественного текста обладает рядом существенных характеристик. Во-первых, кино как синтетический вид искусства актуализирует соединение верbalного и визуального кодов в процессе создания, трансляции, восприятия и интерпретации информации, при этом особую роль играет литературный источник, на основе которого снимается киноверсия. Во-вторых, при коллективном авторстве (режиссер, автор литературного текста, сценарист, оператор, актерский состав) доминирует режиссер, с данной особенностью кино связано управление зрительским вниманием, то есть речь может идти о направленной интерпретации. В-третьих, экранизация — новое произведение искусства. В статье «Что же такое экранизация?» В. И. Мильдон, размышляя о специфике данного киножанра, отмечал, что экранизации оказываются интерпретациями, которые раскрывают индивидуальность интерпретатора, а не автора, и указывал в качестве типологического признака экранизации на обязательность «прибавления к смыслам оригинала»⁵.

В фильме «Духless» (2012, режиссер Р. Прыгунов) тоска по духовности уравновешена профессионально выполненными гламурными картинками из жизни богатых. В одном из откликов на фильм эта особенность подчеркивается: «С точки зрения размещения в кадре опреде-

ленных марок виски, автомобилей и рекламы офисного пространства Сити в целом „Духless“ кажется работой почти безупречной»⁶. Главный герой получает имя — Макс Андреев (Данила Козловский). Другой рецензент анонсировал фильм следующим образом: «Сегодня в прокат выходит экranизация культового бестселлера Сергея Минаева „Духless“, снятая Романом Прыгуновым. Авторам экранизации удалось уйти от настужного минаевского морализаторства и избыточного пафоса, в результате чего на экране предстает в меру поучительная, но необременительная история о том, что сладкая жизнь топ-менеджера в любой момент может кончиться на помойке»⁷. Макс Андреев работает в одной из башен московского Сити, который по вечерам светится глянцевыми поверхностями и переливается разноцветными огнями. Каждое утро героя начинается одинаково: с трудом проснувшись, он пытается преодолеть следы похмелья при помощи душа и кокаина, затем идет тщательный выбор одежды, парфюма и далее по схеме. Жизненная цель героя — попасть в светскую хронику. Герою удается создать себе достойный уровень жизни, однако его попытка реализовать дорогой бизнес-проект обрачивается неудачей, в результате он оказывается на городской свалке. Макс Андреев из потребителя превращается в продукт потребления.

Итог фильма: бездуховность потерянного поколения проистекает из безразличия к окружающему миру и сосредоточенности на потреблении. Визуализированным символом общества потребления становится лазерное изображение унитаза на небоскребе «Москва-Сити».

«Духless 2» (2015, режиссер Р. Прыгунов) вызвал противоречивые отзывы: «качественный глянец», «первый политический блокбастер в России», «прагматичное кино», «довольно редкий пример, когда сиквел значительно лучше первого фильма», «сборник политических анекдотов про Навального и Сердюкова» и др. У сиквела нет литературного источника. «Продолжение кинохита (сборы более \$14 млн) об успешных и бездуховных развернуло дорого упакованную историю в новое русло. Теперь это схватка силовиков и инноваторов, а еще точнее: „Битва коррупционеров с экономической преступностью“». В эпицентре подковерного сражения и оказался ослепительный и находчивый Макс»⁸. В сиквеле вновь появляется Данила Козловский, в прессе обсуждался вопрос о том, что именно «на Козловского» и было сделано продолжение. Подчеркнем, что в современном мировом кинематографе актер, играющий главную роль, или актерский состав в целом нередко выступают в качестве гаранта успеха фильма у зрительской аудитории. В отечественной киноиндустрии этот признак не является определяющим при создании фильмов.

Если эпиграфом-заставкой, метафорой, характеризующей первую киноверсию, стал мусоровоз, начальные титры фильма даны на фоне ярко-оранжевого самосвала, везущего бытовые отходы на городскую свалку, то райские пейзажи Бали, казалось бы, задают иную траекторию

новой киноверсии. Однако визуальный контраст лишь подчеркивает повторяемость ситуации, в которой оказывается герой.

Элементы анализа режиссерской работы можно найти в некоторых рецензиях. Например, материал Дениса Рузаева содержит две важные характеристики режиссерского стиля: «Неизменны, впрочем, две вещи. Монолитный режиссерский стиль Прыйгунова: быстрый приход восьмерок и крупных, еще крупнее, планов; дар находить к каждому эпизоду раскрывающую его смысл песню („I'm coming back“, — надрываеться автотюновая дива, пока героя загружают на рейс в Москву); любовь к смурым фильтрам и панорамам из окна небоскреба»⁹. Действительно, отмечены важные режиссерские находки: умение соединить клиповую технологию и соотнести визуально-вербальную картинку с английскими прецедентными песенными текстами, что было и в литературной версии С. Минаева.

Таким образом, анализ художественного и созданных на его основе кинематографических текстов, связанных друг с другом и объединенных темой, основными сюжетными линиями, главными персонажами, позволяет сделать ряд выводов. Специфика режиссерского стиля Р. Прыйгунова выводит визуальную составляющую киноверсии на передний план, что позволяет говорить о тенденции к клипизации кинематографического текста. Резная смена кадров, наполнение крупных планов, внимание к деталям в классических «восьмерках», цветовой акцент картинки — все это актуализирует киноизображение бездухового общества. Если первый «Духless» передает жизнь в ритме дискотеки и клипа, то «Духless 2» представляет собой набор политических анекдотов. В то же время появление сиквела свидетельствует об общем тяготении современной кинопродукции к созданию историй с продолжениями, к сериалу. Сериал о богатых и знаменитых предполагает четко очерченную целевую аудиторию. Перечисленные черты экранизации как киножанра дают возможность предположить, что в начале XXI века экранизация художественного текста становится продуктом массовой культуры, которая удовлетворяет запросы современного потребителя в визуализированном канале информации. Социокультурная прагматика текста учитывает способы его бытования в массовой культуре (вербальный художественный текст, приближенный к публицистике, или кинематографический текст); опору на визуальный и аудиальный каналы восприятия; актуальность изображаемых событий, которые в момент появления текста устаревают; включение адресата в процесс не только восприятия, но и создания текста.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Сергей Минаев: герой нашего времени. [Электронный ресурс] // Интервью: люди и события URL: <http://interviewmg.ru/484/> (дата обращения 15.05.2016).

² Там же.

³ Минаев С. Духless. Повесть о ненастоящем человеке. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Транзиткнига, 2006. С. 137.

⁴ Быков Д. MEAN-EYE'В. Опыт феноменологии Сергея Минаева 26 февраля 2007 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://polit.ru/article/2007/02/26/bykov/> (дата обращения 15.05.2016).

⁵ Мильдон В. И. Что же такое экранизация? // Мир русского слова. 2011. № 3. С. 9–14.

⁶ Кондуков А. Духless. Рецензия для «Rolling Stone Russia» 8 октября 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rollingstone.ru/cinema/review/13874.html> (дата обращения 15.05.2016).

⁷ Маслова Л. Молодым везде у нас дорожка. Данила Козловский в фильме «Духless». 10 февраля 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2036239> (дата обращения 15.05.2016).

⁸ «Духless 2»: «Подожду пока везде Россия будет!» 2 марта 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://kinopressa.ru/1372> (дата обращения 15.05.2016).

⁹ Рузаев Д. Путин разрешил. «Духless 2» в поисках святого источника русской духовности 5 марта 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.colta.ru/articles/cinema/6495> (дата обращения 15.05.2016).

Shchukina D. A.

St. Petersburg Mining University, Russia

SOCIO-CULTURAL PRAGMATICS OF A TEXT: SERGUEY MINAEV'S NOVEL “DUKHLESS” AND ITS SCREEN VERSIONS

The author argues that in the texts of fiction and cinema the ideas of possession or realization are being fixed with regard to expressive meanings of certain kind of art, and the description of desired object reflects cultural level of society and person. The characters of S. Minaev's novel “Dukhless: Tale about Non-real Man” (2006) are deprived of spirit, soul, human characteristics and qualities. Spiritual impoverishment of the lost generation results from nonchalance to the surrounding world and concentration on consumption. In the “Dukhless” (2012) movie a yearning for spirituality is compensated by glamorous pictures from the life of the rich.

Keywords: socio-cultural pragmatics of text; screen version of fiction; film text; sequel; social and individual culture.

НАПРАВЛЕНИЕ 4

РУССКИЙ ЯЗЫК

В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО

И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО

ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Обучение русскому языку
в детском саду

Новые образовательные стандарты
и проблемы обучения русскому языку
в средней школе

Преподавание русского языка
в поликультурной школе

Акимова Эльвира Николаевна

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, Россия

akimovaen@mail.ru

ПУНКТУАЦИЯ В БЕССОЮЗНЫХ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ: ОПЕРЕЖАЮЩЕ-РАЗВИВАЮЩЕЕ ИЗУЧЕНИЕ

Излагается оригинальная методика опережающе-развивающего изучения пункто-грамммы «Бессоюзное сложное предложение», предполагающая последовательное формирование пунктуационных навыков, начиная с 5-го класса. В результате ко второму полугодию 9-го класса учащиеся приходят с развитой зрительной памятью, хорошими пунктуационными умениями, способностью мыслить самостоятельно и логично, то есть подготовленными к конечному (а не начальному, как часто бывает) этапу изучения бессоюзных сложных предложений.

Ключевые слова: методика, пунктуация, бессоюзные сложные предложения, пункто-грамма.

В современном мире Интернета: электронной почты, социальных сетей, SMS-сообщений и т. п. — заметно осложняет понимание текстов поистине чудовищная пунктуация. В интернет-переписке не принято ставить точки и другие знаки препинания в конце предложения, запятые как отделяющие знаки препинания: это объясняется высоким темпом общения. И наоборот, очень часто те же запятые ставятся густо, бессистемно, буквально после каждого слова. Такие сообщения вообще практически не поддаются прочтению. Данное обстоятельство весьма затрудняет использование русской пунктуации, которую, как известно, нельзя выучить, но можно и нужно научиться применять.

И если орфографию текстов еще можно проверить с помощью некоторых сервисов (<http://gramota.ru/> — в том числе онлайн; Яндекс — по ссылке <http://webmaster.yandex.ru/?tab=1>), то правильность расстановки знаков препинания в Интернете, к несчастью, проверить нельзя.

Все это еще в большей степени относится к пунктуации в бессоюзных сложных предложениях (далее — БСП), которая была, есть и, надо полагать, еще долго будет камнем преткновения для многих поколений не только школьников, но и студентов филологического факультета. А об использовании входящих в данную пунктоограмму четырех знаков препинания рядовыми носителями языка и говорить не приходится.

Общеизвестно, что знаки препинания в БСП — наиболее сложный раздел пунктуации. Отсутствие союзных средств связи обуславливает несомненное своеобразие смысловых отношений между частями данных предложений: они нередко характеризуются многозначностью, диффузностью, зыбкостью границ между различными значениями. Поскольку постановка знаков определяется характером отношений между преди-

кативными частями, их недифференцированность и размытость в ряде случаев затрудняет выбор знака.

Вызвано это рядом причин, важнейшие из которых следующие.

1. Сложность самого языкового явления и сравнительно недавняя традиция его изучения. Достаточно сказать, что в современной лингвистической науке нет единства даже в определении статуса БСП, не говоря уже об их классификации, репертуаре средств связи предикативных частей, синкетизме смысловых отношений между последними и т. д.

2. Существование в настоящее время трех антиномий (противоречий) в теории пунктуации: а) система функционирующих знаков, с одной стороны, и пунктуационная практика — с другой; б) тенденция к унификации знаков препинания, с одной стороны, и семантическая дифференциация их — с другой; в) узуальное (общепринятое) употребление знаков препинания, с одной стороны, и индивидуально-авторские знаки — с другой. Эти антиномии особенно ярко проявляются в бессоюзных сложных предложениях, выражаясь на практике отсутствием твердых пунктуационных норм и разнобоем в выборе знаков препинания.

Третья причина, анализу которой (конечно, далеко не полному из-за ограниченного объема работы) посвящена данная статья, — это несовершенная методика изучения темы «Бессоюзные сложные предложения» в школе.

Для преподавания в среднем звене (5–9-е классы) общеобразовательных учебных заведений неспециализированного типа на сегодняшний день утверждено в качестве основных (составляющих так называемый федеральный компонент) три программы и обслуживающих их учебно-методических комплексов. На изучение бессоюзных сложных предложений предусматривается следующее количество часов: первый комплекс (учебник С. Г. Бархударова и др. и, с 2002 года, альтернативный учебник Л. А. Тростенцовой и др.) — 6 часов; второй комплекс (под ред. В. В. Бабайцевой) — 4 часа; третий комплекс (под ред. М. М. Разумовской и П. А. Леканта) — 5 часов.

Столь мизерное количество часов на изучение сложнейшей для учащихся пунктуационной темы, не допускающей формального применения правил, в третьей четверти 9-го класса, т. е. в самом конце систематического курса синтаксиса, и не могут дать устойчивых положительных результатов.

По нашему убеждению, учитывая общеметодические принципы постепенности, последовательности, систематичности и преемственности и возрастные особенности учащихся, необходимо уже с 5-го класса плавномерно и кропотливо готовить основу для изучения этой сложной синтаксической темы в 9-м классе.

Как известно, понятие о сложном предложении впервыедается в 5-м классе (исключая программу акад. Л. В. Занкова, по которой рекомендуется знакомить со сложным предложением уже в 3-м классе) при изучении темы «Простое и сложное предложение». Уже здесь можно сказать

школьникам, что не во всех видах сложных предложений части могут разделяться запятой. Они могут разделяться и другими знаками препинания: тире, двоеточием, точкой с запятой. Такие знаки встречаются в бессоюзных сложных предложениях.

Дидактический материал для пятиклассников должен быть интересным и занимательным, соответствовать возрасту. Даже рассказать о новых знаках препинания можно в занимательной форме, с помощью стихотворения:

Двоеточие, мигая, закричало: «Нет, постой!
Я совсем не запятая и не точка с запятой.
И, конечно, я в два раза больше точки одноглазой.
В оба глаза я гляжу, за порядком я слежу!»

Бессоюзные сложные предложения заключают в себе богатейшие возможности для работы по развитию речи. Это особенно актуально на уроках русского языка в 6–7-х классах, где учебником предполагается большое количество сочинений: описаний природы, интерьера, внешности человека, рассказ на основе услышанного, сочинение-рассуждение по образцу и по данной теме.

Для тренировки в качестве дополнительного материала можно использовать тексты классиков русской литературы с заданием «Проследите использование бессоюзных сложных предложений в описании и повествовании. Объясните постановку знаков препинания».

В качестве образца рассуждения можно взять для грамматического разбора следующий текст.

«Юноша! — промолвил старец. — Сорви любой из этих плодов и знай: сорвешь и съешь белый — будешь умнее всех людей; сорвешь и съешь красный — будешь богат, как Ротшильд, сорвешь и съешь желтый — будешь нравиться старым женщинам. Решайся!.. и не мешкай. Через час и плоды завянут, и само дерево уйдет в немую глубь земли!» Джияффар понурил голову — и задумался. «Как тут поступить? — произнес он вполголоса, как бы рассуждая сам с собой. — Сделаешься слишком умным — пожалуй, жить не захочется, сделаешься богаче всех людей — будут все завидовать; лучше же я сорву и съем третье, сморщенное яблоко» (И. С. Тургенев).

В 8-м классе благодатную почву для изучения БСП дает тема «Односоставные предложения». В качестве дидактического материала, на наш взгляд, целесообразно использовать мини-тексты — пословицы и поговорки. Они отличаются житейской мудростью и высоким идеально-эстетическим содержанием, образностью и выразительностью, мелодичностью и складностью (часто усиливающимися рифмовкой), афористичностью и лаконичностью, ибо «настоящая мудрость всегда немногословна» (Л. Толстой).

Пословицы и поговорки обычно имеют функционально и семантически четкую пунктуацию, особенно при бессоюзной связи предикативных единиц. Правда, синтаксические отношения между этими

единицами чаще всего синкретичны и поэтому требуют внимательного и осознанного, корректного проникновения в состав высказывания.

При повторении пройденного можно предложить учащимся игру-аукцион и игру «Третье лишнее». Суть первой — вспомнить (и записать на доске) как можно больше пословиц и поговорок а) с тире, б) с двоеточием. Побеждает тот, кто вспомнит больше или кто запишет пословицу последним. Во второй игре нужно исключить из приведенных примеров лишний.

Необходимо систематически обращать внимание на интонацию БСП. Несмотря на ее большую роль в устной речи, она не разграничивает грамматическую семантику конструкций, и при выборе того или иного знака необходимо прежде всего ориентироваться на смысловые отношения между частями БСП. И все же крайне важно научить школьников правильно интонировать бессоюзные сложные предложения. Овладению пятью видами интонации (перечислительной, сопоставительной, пояснительной, предупреждающей и обусловленности) в этих предложениях способствует чтение их вслух учителем (в качестве образца) и самими учащимися. Тем более что чтение разных видов (ознакомительное, просмотровое, изучающее, поисковое, выразительное) — важный способ речевой деятельности, который, кроме сугубо практического значения, дает надежду на приобщение детей к чтению в условиях характерного для нашего времени отторжения их от книги.

Для овладения навыками анализа смысловых отношений между частями БСП косвенно, но значимо дают возможность такие темы, как «Виды обстоятельств» (умение задавать «обстоятельственные» вопросы и понимание значения обстоятельств), «Союзы и союзные слова», «Сложносочиненное предложение», «Сложноподчиненное предложение» (можно вспомнить о бессоюзном соединении частей), «Виды придаточных предложений» (умение задавать вопросы и анализировать семантику придаточных), а также темы, затрагивающие знаки препинания, входящие в пунктуограмму «Бессоюзное сложное предложение», особенно тире и двоеточие — «Обобщающие слова при однородных членах предложения», «Прямая речь». Все они в той или иной степени дают повод вспомнить о БСП, о смысловых отношениях между его частями, знаках препинания и интонации.

Таким образом, ко второму полугодию 9-го класса учащиеся приходят с развитой зрительной памятью, хорошими (уже!) пунктуационными навыками, способностью мыслить самостоятельно и логично, то есть подготовленными к конечному (а не начальному, как часто бывает) этапу изучения бессоюзных сложных предложений.

У учителей-словесников вполне закономерно возникает вопрос: когда и как заниматься пропедевтическим изучением пунктуации БСП, если для 5–8-х классов есть свои программы, учебники и весь предусмо-

тренный материал нужно «пройти» вовремя? И все же это возможно. Покажем на примере.

Возьмём учебник по русскому языку для 7-го, например, класса*. Предварительный его просмотр показывает, что доминирующее положение занимает изучение морфологии (причастия, деепричастия, наречия, слова категории состояния, а также служебные части речи — предлоги, союзы, частицы — и междометия). Возможности пропедевтического обучения пунктуации БСП в основном предоставляются при изучении тем по развитию речи. Но уже при повторении изученного в 5–6-м классах в текстах упражнений встречаются БСП, на которые следует обратить внимание.

Анализируемым учебником предполагается большое количество сочинений: описание картины И. И. Бродского «Летний сад осенью»; описание внешности человека; описание фотографии; сочинение «Вы с ним знакомы»; рассказ на основе картины С. Григорьева «Братарь»; описание действий; сочинение «Книга — наш друг и советчик»; сочинение по картине К. Ф. Юона «Конец зимы. Полдень».

Школьники постепенно, с помощью учителя приходят к выводу, что БСП широко используются при любом описании, так как с их помощью можно красочно, ёмко показать предметы, факты, события с разных сторон.

Вот такие резервы изучения пунктуации БСП можно найти в учебнике для 7-го класса. Конечно, перечисленные задания нужно давать по усмотрению учителя (на выполнение всех их действительно не хватит времени), но что-то периодически можно выбирать и анализировать. Главное — не допускать больших перерывов, систематически напоминать ученикам о бессоюзных сложных предложениях и пунктуации в них.

Думается, что любой учебник из всех трёх комплексов за любой класс может дать не меньше возможностей, чем проанализированный нами.

Итак, методика опережающе-развивающего изучения синтаксиса не обещает легкого и быстрого, без усилий, обучения. Но она обещает учебную жизнь интересную, азартную, с немалой нагрузкой, с собственными догадками, развивающую речь, интуицию, грамотность, навыки пунктуации, доведенные до автоматизма, — так учили в дореволюционной русской школе, чьи традиции и методы пришло время продолжить, чтобы создать и сохранить интеллектуальную элиту российского общества.

ПРИМЕЧАНИЯ

* *Русский язык. 7 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / [М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др.; научный редактор Н. М. Шанский]. 35-е изд. М.: Просвещение, 2013. 223 с.*

Akimova E. N.

National Research Ogarev Mordovia State University, Russia

**PUNCTUATION IN CONJUNCTIONLESS COMPLEX SENTENCES:
ADVANCE AND DEVELOPING TEACHING**

The article explores the original technique of advance and developing teaching of the punctogramme ‘Conjunctionless complex sentences’, which presupposes the successive formation of the punctuation skills of 5 grade students. It results in the developed memory, the students acquire the ability to think independently and logically by the second half of the ninth school-year, and are absolutely ready to the final stage of studying of the conjunctionless complex sentences.

Keywords: technique; punctuation; conjunctionless complex sentences; punctogramma.

Аксарина Наталья Александровна

Тюменский государственный университет, Россия

ctvfynbr@yandex.ru

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ СЕМЕЙ С ВЫСОКОЙ И СО СНИЖЕННОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРОЙ

В статье предложены способы развития лексической памяти у учащихся из семей с высокой и со сниженной речевой культурой.

Ключевые слова: лексическая память, коммуникативный опыт, семантизация, дискурс.

Речевая память — параметр, обуславливающий качество развития всех базовых языковых способностей личности, отвечающих за осознанное управление своей речью. Важнейшими из них являются способности к определению специфики речевой ситуации (дискурс, коммуникативные возможности участников общения и т. д.), а также способности к коммуникативному самоконтролю и прогнозированию дальнейшего развертывания собственной речи и речи собеседника. Формирование речевой памяти начинается с рождения и при правильно заданной методической целеустановке на обучение и самообучение может продолжаться всю жизнь, однако наиболее эффективно речевая память развивается в дошкольном и школьном возрасте.

Речевая память далеко не исчерпывается способностью заучивать наизусть тексты разной степени сложности. Это совокупность и взаимодействие множества составляющих целостного и гармоничного речевого развития личности — таких, например, как способности 1) длительно или постоянно сохранять в памяти освоенные значения слов и речевых оборотов; 2) сохранять и систематизировать личный коммуникативный опыт (как в целом опыт речевого поведения в разных условиях общения, опыт выстраивания речевых стратегий и тактик, так и опыт употребления отдельных языковых средств); 3) удерживать в памяти в течение непродолжительного времени только что воспринятый (услышанный или прочитанный) фрагмент речи; 4) удерживать в памяти в процессе общения его тему и направление, поддерживать в речи тематические и логические цепочки, сохранять отношения преемственности между частями текста; 5) сохранять и систематизировать чужой коммуникативный опыт и проецировать его на собственное владение языком; 6) удерживать в памяти детали сообщаемого в пространстве всего создаваемого в ходе общения текста (например, помнить в ходе спора тезисы и аргументы противника и речевые способы их воплощения — и пр.).

В сущности, именно эти речемыслительные способности личности проверяются экзаменационными сочинениями и изложениями.

Речевая память, будучи соотносимой с разными уровнями языка (фонетическая, грамматическая, лексическая, стилистическая и т. д. память), у большинства детей развивается неравномерно. Так, многие педагоги (особенно наглядно это обнаруживается при обучении иностранным языкам) имеют опыт работы с учащимися, которые без затруднений запоминают, воспроизводят и даже анализируют тип синтаксической конструкции, но не могут интерпретировать её лексическое содержание — то есть имеют слабо развитую лексическую память при развитой грамматической. Часто у детей со слабой лексической памятью оказывается развитой память фонетическая: легко и надолго осваиваются ритм, акценты, интонация текста, фонетический облик слов — но при их почти абсолютной десемантизации. В то же время именно лексическая память более всего ответственна за качество всех названных выше составляющих речевого развития личности. Поэтому поиск эффективных способов развития у детей (и у дошкольников, и у школьников) лексической памяти следует признать объективной методической необходимостью.

Заметим, что лексическая память при изучении родного и иностранного языка работает неодинаково. Так, методики, пригодные для освоения лексики чужого языка, во многом опираются на прямые лексические параллели с родным языком (там, где это возможно) или на ассоциативную основу, а при освоении лексики родного языка — на логико-дискурсивную. Следовательно, условием развития лексической памяти в области родного языка является раннее и правильное становление у ребёнка речевого мышления.

Специфика лексической памяти в том, что она удерживает только освоенные слова. Освоить слово — значит определить для себя его место в системе языка (включить его в лексико-семантические и тематические группы, в лексические категории и т. д.) и его статус в своей собственной коммуникации — то есть свои личные склонности и интересы в использовании слова в разных условиях общения. Таким образом, развитию лексической памяти способствуют прежде всего упражнения, ориентированные на разностороннее самостоятельное освоение слова и на развитие универсальных навыков такого освоения.

Это могут быть системы заданий, предполагающих последовательную квалифицирующую, комментирующую, затем реконструктивную и конструктивную деятельность учащихся, представленные в нескольких упражнениях одного раздела или в одном комплексном упражнении. Формулировка заданий может быть, например, следующей:

1. Внимательно прочтите слова в каждой группе (в столбике / строке / кружке / под каждой цифрой и т. д.; целесообразно предлагать 3–5 лексико-семантических либо тематических групп слов или групп синонимов по 3–5 слов в каждой группе в зависимости от возраста и уровня речевых компетенций учащихся; внутри тематической группы могут быть слова разных частей речи).

Есть ли среди них слова, в своем знании значений которых вы не уверены? Уточните их значения по толковому словарю.

2. Как вы думаете, что объединяет слова в каждой группе (варианты: какие общие смысловые / стилистические признаки имеют слова в каждой группе?; с какой сферой общения связаны слова в каждой группе?)? Почему вы так считаете? Приведите примеры из вашего личного опыта общения.

3. Подумайте, можно ли эти же слова распределить по группам как-нибудь иначе. Если можно, то распределите (количество слов в группах может быть разным). Какие признаки теперь объединяют слова внутри каждой группы? Как это связано с особенностями значений слов, перешедших в другие группы?

4. Можно ли объединить эти слова в совершенно новые группы с другими объединяющими признаками? Если можно, назовите эти группы и признаки. Какие особенности значений слов позволяют выделить эти новые группы?

5. Докажите, что слова в какой-либо из этих групп (любой — по вашему выбору) действительно связаны общими признаками: составьте небольшой текст (2–4 предложения), используя все слова этой группы.

В приведённом примере блок заданий № 1 предполагает квалифицирующую деятельность, блок № 2 — квалифицирующую и комментирующую, блок № 3 и № 4 — комментирующую и реконструктивную, блок № 5 — конструктивную.

В практике работы с учащимися с разным (в том числе низким) уровнем лексических компетенций подобная детализация заданий является обязательным методическим условием, тогда как, например, на уроках в 8–9-х классах в «Школе одарённых» при Тюменском государственном университете мы обычно пользуемся более компактными формулировками. При этом одарённым учащимся обычно предлагаются группы слов одного фрагмента незнакомого текста: знакомство с фрагментом происходит только по завершении самостоятельной конструктивной работы, а степень совпадения дискурсов, в соответствии с которыми учащиеся конструировали тексты, с дискурсом исходного фрагмента становится отдельным предметом осмыслиения на занятии. Однако независимо от того, положен или нет в основу задания какой-либо исходный текст, сама по себе необходимость самостоятельно и последовательно сравнивать слово сначала с другими словами в группе, потом со словами других групп, а затем интерпретировать результаты сравнения приводит даже слабых учащихся к вынужденному освоению слова; требование же сгруппировать слова иначе и построить с ними связный текст создаёт практическую мотивацию для закрепления освоенного — то есть для сохранения его в лексической памяти.

Системный подход к освоению слова и развитию лексической памяти может быть реализован и при использовании тестовых заданий, но только тогда, когда основу таких заданий составляет связный текст. Данное требование является обязательным, поскольку именно текст обеспечивает необходимую речевую иллюстрацию коммуникативных возможностей осваиваемой лексики. Приведём в пример задание, в основе которого лежит подобный тест:

Прочтите фрагмент текста М. М. Пришвина и выполните задания к нему.

Мало-помалу высокие щеки распадка стали снижаться, и мы подошли к небольшой впадине с болотцем, из которого и выходил ручеек, создавший этот глубокий распадок в скалах. <...> Вдруг в глубине пади, которую после я стал называть Барсовой, мне послышались крик, стон и храл. <...> Мы направились туда, сокращенным путем крутою падью наверх. Там, на высоте, мы с Лувеном тихо, разглядывая каждый камень, обошли кругом по хребту все плато, и против плиты, чтобы скрыть свой след, при помощи длинной палки я прыгнул вниз и ещё раз прыгнул до первого кустика и там притаился в заветрии. Лувен продолжил свой путь по кряжу, а я утвердив локти и дуло винтовки на камнях, стал ждать (М. Пришвин).

1. Выделенные слова (кроме слов *заветрие*, *утвердив*, *дуло*) могут называть особенности ландшафта а) только равнинного, б) только горного, в) равнинного и горного.

2. Синонимом к слову *распадок* не является слово а) долина, б) расселина, в) ложбина.

3. Синонимом к слову *ложбина* не является слово а) ущелье, б) лог, в) лощина.

4. Синонимом к слову *расселина* не является слово а) ущелье, б) трещина (в земле), в) падь.

5. Синонимом к слову *лог* не является слово а) овраг, б) долина, в) балка.

6. Словом *кряж* называется а) крутый склон, обрыв, б) холмистая возвышенность, гряда холмов, в) покатый спуск, откос.

7. В *заветрии* означает а) в месте, укрытом от ветра; б) с той стороны, откуда дует ветер; в) с той стороны, в которую дует ветер.

Проверьте правильность выполнения теста по толковому словарю. Подберите к выделенным словам синонимы-словосочетания, чтобы доступным жителю равнинной местности языком описать перемещения рассказчика и его спутника.

Последнее требование ориентировано на освоение новых слов в условиях двух близких дискурсов одновременно. Примечательно, что слова, используемые в этом тесте, систематически встречаются в произведениях, изучаемых в основной школе, но при этом не семантизируются большинством учащихся даже приблизительно, что неизбежно снижает качество понимания текста.

Ранее мы рассматривали подобные задания, описывая особенности становления у детей из семей с различным уровнем речевой культуры навыков контекстной семантизации слова¹ и оценивая возможности метода лексико-семантического поля как средства формирования лексикона школьников². Заметим, однако, что и все виды семантизации слова, и все способы работы с ЛСП в принципе ориентированы на развитие лексической памяти.

У учащихся из семей со сниженной речевой культурой обнаруживаются объективные затруднения при выполнении заданий подобного рода — и более всего потому, что бедный лексикон предопределяет и бедный состав ЛСП и ТГ в индивидуальном словаре личности, а это неизбежно препятствует освоению слова в лексической системе. Кроме того, дети из семей со сниженной речевой культурой имеют опыт общения в весьма ограниченном количестве дискурсов, и это затрудняет включение осваи-

ваемого слова в личную коммуникацию (часто выученные в ходе урока слова ребенку просто негде применить в собственной — пусть даже не повседневной, а периодической — речевой практике). Поэтому заведомо неэффективным оказывается изучение новых слов, лежащих вне типичных дискурсов ребёнка. В этом наглядно убеждают, например, различия в познавательном поведении одарённых и мотивированных к развитию лингвистических способностей учащихся (это всегда дети из семей с относительно высокой речевой культурой) и школьников из семей со сниженной речевой культурой. Так, если дети, наследующие развитую семейную речевую культуру, в ситуации дискурсивного «неузнавания» слова расширяют содержательно близкий дискурс таким образом, чтобы новое слово в него могло войти — обычно одновременно осваивают сразу группу слов, актуальных для вновь открытой области коммуникации, — то дети из семей со сниженной речевой культурой просто отказываются от освоения единицы, не входящей ни в один из актуальных для них дискурсов. Иначе говоря, в то время как развитые в речевом отношении учащиеся подбирают новый дискурс даже к единственному новому слову, то слабые отказываются от нового слова и от возможности освоить новый дискурс.

В этом случае развитие лексической памяти оказывается неизменно зависящим от развития дискурсивной сферы обучающегося.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Аксарина Н. А. Лексико-семантическое поле как диагностическая модель и средство методической коррекции развития лексикона учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 3 (45): В 3 ч. Ч. 1. С. 19–21.

² Аксарина Н. А. Особенности развития лексико-семантических компетенций у детей из семей с высокой и со сниженной речевой культурой // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 9 (51): В 2 ч. Ч. 1. С. 21–25.

Aksarina N. A.

Tyumen State University, Russia

ON THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF LEXICAL MEMORY FOR THE STUDENTS FROM FAMILIES WITH HIGH AND LOW SPEECH CULTURE

The author offers some approaches of lexical memory development for the students from families with high and low speech culture.

Keywords: lexical memory; communicative experience; semantization; discourse.

**Андралонова Наталия Алексеевна,
Усманова Лиля Абрагорвна**

Казанский федеральный университет, Россия

Natalia.Andramonova@kpfu.ru, usmanova77@rambler.ru

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СЛОВО В СИСТЕМЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются значимые аспекты взаимодействия языка и культуры, акцентируется роль художественного слова в образовании и воспитании молодого поколения, прослеживаются негативные тенденции в функционировании русского языка и высказываются предложения по совершенствованию современной системы филологического образования в направлении синтеза ее с задачами воспитания подрастающих поколений.

Ключевые слова: классическая литература, художественный образ, этнокультурные концепты, духовно-нравственное воспитание, культура и экология речи.

Этнокультурная специфика языкового сознания и нравственно-этические ценности народов отражаются в их словесности и передаются через словесность, в связи с чем филологическое образование личности, изучение и знание языков получают актуальный статус. Еще академик Л. В. Щерба, следовавший положениям Казанской лингвистической школы, подчеркивал, что «...школа, лишенная филологического элемента, является школой однобокой, не могущей ... воспитать людей высокой культуры»¹.

В связи с этим становится более значимой проблема обращения к русской классической литературе и чтению художественных произведений. По данным опроса, опубликованным в «Литературной газете», 42% детей читают книги на экране компьютера, 23% скачивают их из Интернета, а потом распечатывают, 34% — вообще не читают. Они сегодня другие. Их называют «детьми цифровой эры». Однако переход к чтению с экрана не должен исключать чтения с листа, т. е. нужна параллельность, о чем говорят психологи, физиологи, педагоги².

Знание лучших образцов произведений отечественной литературы, состояние и совершенствование языка является непременной предпосылкой развития культуры как отдельных народов, так и человечества в целом. Каждый из развитых национальных языков выдвигает эталонную фигуру — гения, которому удалось воплотить в своем творчестве характер родного языка, его богатство, силу и выразительность, его специфику, содержательную необъятность и функциональную неистощимость.

Русский язык ассоциируется прежде всего с личностью и творениями А. С. Пушкина. «Язык Пушкина, — как подчеркивал В. В. Виноградов, — осуществил всесторонний синтез русской национальной культуры

ры, став высшим воплощением национальной языковой нормы в области художественного слова»³.

Для современного гуманитарного образования и просвещения приобретает особую значимость мнение А. С. Пушкина о приоритетности и доминантности мысли, содержания в языке. Речь «требует мыслей и мыслей». Без них блестящие выражения ни к чему не служат». Пушкин говорит о социальной многоплановости слов и их известном равноправии, о том, что образность развивается на основе буквальных значений слов. Он утверждает, что «...истинный вкус состоит не в безотчетном отвержении такого-то слова, такого-то оборота, но в чувстве соразмерности и сообразности». С точки зрения А. С. Пушкина, язык прежде всего должен быть точным, в то же время он отмечает, что для русского народа характерен «живописный способ выражения»⁴.

Однако в современном образовательном пространстве прослеживаются некоторые тенденции невнимания к слову Пушкина. Так, в «Литературной газете» читаем: «В России вырастает поколение, для которого становятся непонятными тексты, написанные Пушкиным, Чеховым, Буниным. <...> Непонятным для учеников оказалось стихотворение „Осень“, слова „очей очарованье“, „увяданье“, „багрец“ и др., а их родители выразили мнение о трудности домашнего задания: „Как можно такое задавать детям? <...> Это же нереально выучить!“»⁵.

Сказанное свидетельствует о том, что значимым для современного образования является и понятие образа. Нравственные установки должны даваться не за счет постановлений, нормативов, директивных установок, а за счет обращения к образу.

Вопрос определения понятия «образ» относится к разряду дискуссионных, однако все исследователи отмечают сенсорную, наглядно-чувственную природу образов. Как отмечает Л. С. Выготский, «образы представляют собойственно воспринимаемые картины мира, чувственные восприятия предметов и явлений, их признаков, отношений между ними»⁶.

Образными средствами языка мастер слова оперирует для выявления связей между объектами, которые даже не подозревались, имплицитно противопоставляя обыденное видение мира необычному, вскрывающему индивидуальную сущность предмета.

Художественный образ благодаря своей целенаправленной эмоциональной силе воздействия ориентирован пробуждать в душе ученика желательные интеллектуальные, моральные и эмоциональные силы, а также облегчать переход из мира жизненных реалий в мир знаков, помогать изучению других предметов (история, физика, химия, технические устройства, небесные явления). В этом смысле образ как концентратор информации является «наиболее эффективным средством утверждения и закрепления в памяти индивида норм и ценностей, определяющих его поведение и обеспечивающих выживание общества»⁷.

Художественный текст, переключая мышление учащихся с аналитического на образное, развивает ассоциативные связи, тем самым воздействуя процессу обучения не только через мышление, но и через чувствование и ощущение. Благодаря образности речь становится зримой, яркой, эмоциональной, насыщенной многоуровневыми смыслами. Но, кроме изучения собственно лексической стороны текстов, представляется необходимым обращаться и к вопросам жизненного кредо героев, их поступкам и ситуациям, которые также имеют нравственно-этическую значимость в воспитании молодого поколения.

В современных условиях воспитания молодого поколения следовало бы обратить внимание и на поэтические тексты, как наиболее насыщенные фигурами и тропами речи. Поэтические смыслы задаются поэтическим когниотипом, связанным со структурой стихотворной речи, с линейной комбинаторикой поэзии. В поэтическом тексте происходит модификация значения слова звучанием, принудительное воздействие метрики на отбор языковых средств, интеграция слов посредством ритма в единое целое — все то, что названо И. Бродским «колossalным ускорителем сознания поэта»⁸.

Обычное слово в «ассоциативно-семантической сети» поэтического дискурса обогащается особыми экспрессивно-смысловыми свойствами. В каждом поэтическом слове проглядывают смыслы, заложенные в глубинах веков, причем смыслы эти в различных контекстах варьируются, накладываются друг на друга, пересекаются, «мерцают», и в результате возникает неповторимое чудо — поэтический шедевр. Так, в лирике И. А. Бунина, блестящего стилиста, непревзойденного мастера слова находим удивительные образы: «На окне, серебряном от инея/ За ночь хризантемы расцвели...» («На окне, серебряном от инея...»); «Вся в снегу, кудрявом, благовонном / Вся-то ты гудишь блаженным звоном...» («Старая яблоня»)⁹ и т. п.

Наряду с художественным текстом значимо и обращение к паремиологическому фонду русского языка, учет «словесных запасов», отражающих «нравственное миросозерцание, вложенное в пословицы, изречения, песни, сказки, предания, ходячие житейские рассказы»¹⁰.

Богатый материал для изучения пословиц, поговорок и т. д. представлен в творческом наследии А. С. Пушкина, который, как известно, ориентировался на народность, испытывал огромный интерес к фольклорным жанрам, обычаям, говорил о прелести сказок, загадок, а также поверий, народных примет, реализующих значение предсказания не в глобально-философском смысле, а в виде житейской мудрости и опыта. В заметках «О народности в литературе» Пушкин писал, что «есть образ мыслей и чувствований, есть тьма обычаев, поверий и привычек, принадлежащих исключительно какому-нибудь народу. И это «более или менее отражается в зеркале поэзии»¹¹.

Помимо образности для воспитания молодого поколения приобретает особую значимость и обращение к этнокультурным концептам. При этом концепты понимаются как ментальные единицы, общие понятия, культурологически значимые, соотнесенные с определенными этносами. Ю. С. Степанов определяет концепт как «сгусток культуры в сознании человека: то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт — это то, посредством чего человек — рядовой, обычный человек, не „творец культурных ценностей“ — сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее»¹².

Оперирование концептами значимо с точки зрения их семантического потенциала, выявления ключевых слов и учета их ассоциативных маршрутов. Концепт — это не просто информация, но тот формат, который служит своего рода «упаковкой» осмысленной и структурированной информации.

Обращение к концептам сегодня, в период процветания общества потребителей, следующих рекламным инструкциям «одевайся модно», «отрывайся весело», «стань богатым и счастливым» и т. д. и выдвигающих вследствие этого на первый план материальные блага, богатство, деньги, роскошь и т. п., а также забывающих о духовных ценностях, таких, как честь, достоинство, верность, совесть, милосердие, любовь к Родине и т. д., жизненно необходимо как с точки зрения социального выживания, так и духовного развития общества.

Хотя в лингвистике накоплен значительный багаж концептуальных исследований, в практике образовательной деятельности опыт ориентирования внимания на концептах невелик, тем не менее появился целый ряд работ, в которых отмечается, что концепты и концептосфера должны изучаться синтезированно, интегративно за счет сочетания языковых, литературоведческих и культурологических знаний. При этом предлагается сосредоточить внимание на концептах *дух, правда, добро, благо, красота* и др., относимых к интеллектуальной сфере, на концептах *душа, радость, грусть, счастье, страх, стыд*, связанных с эмоциями и чувствами человека, и, наконец, такие, как *воля, судьба, личность*¹³. Безусловно, работа с концептами требует продолжения по линии самостоятельных разысканий учителя и ученика на материале художественных и публицистических дискурсов, способствующих восстановлению ключевых слов-понятий русской культуры.

Так, любопытно современное восприятие понятия «благородство», Инна Кабыш в рубрике «Литературной газеты» «Дневник учителя» пишет: «Говорим на уроке о „Капитанской дочке“. — Каким явил себя Петр Гринев во время мятежа? — спрашиваю я своих учеников. — Ну, как бы благородным, — отвечает мне Петя М.

— А по-моему как бы благородным был Швабрин, — возражаю я, — а Гринев оказался действительно благородным. <...> Далее автор статьи

комментирует: „«как бы» это не просто знак языка, это знак беды“ <...> если нет абсолюта, все становится относительным <...> слово „как бы“ удивительно точно отражает мироощущение современного человека, в котором ничто не равно себе, все зыбко, приблизительно <...>»¹⁴.

Итак, разработка учебников и учебных комплектов, выходящих в коммуникативную и концептуально-культурологическую сферы¹⁵, учитывая текущие языковые процессы и запросы социума, составляет одну из примарных проблем современной гуманитарной науки и ее приложений, поскольку «школьные учебники, являющиеся пищей юношества в течение многих лет» воздействуют на него, по словам И. А. Бодуэна де Куртене, «гораздо основательнее, чем самые ценные научные книги по тем же специальностям»¹⁶.

Преподавание русского языка, концентрируя внимание на системно-функциональной парадигме его изучения, должно предусматривать и этнокультурологический аспект, базирующийся на категориях образности, эмоциональности, экспрессивности, реализуемых художественным словом, которое выводит образовательный процесс в сферу воспитательного. Привитие навыков к размышлению, обдумыванию языковых выражений и языковых процессов, повышение интереса к судьбам родных слов и их семантической эволюции, к языку художественной литературы и его эмоционально-нравственной насыщенности — одна из глобальных и трудоемких задач современного образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. 427 с.

² Борисенко Н. Дети цифровой эры // Литературная газета. 2013. № 50. 18–24 декабря. С. 2.

³ Виноградов В. В. Избранные труды. История русского литературного языка; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. М.: Наука, 1978. 320 с.

⁴ Пушкин А. С. Собр. соч.: В 6 т. / под ред. М. А. Цявловского. М.: Academia, 1936. Т. 5.

⁵ Штыров В. Отечество и отчество // Литературная газета. 2013. № 42. 23–29 октября. С. 12.

⁶ Выготский Л. С. Психология искусства / Общ. ред. В. В. Иванова. М.: Искусство, 1986. 573 с.

⁷ Голицын Г. А. Образ как концентратор информации // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. М.: Прогресс — Традиция, 2002. С. 183–190.

⁸ Бродский И. Нобелевская лекция [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/BRODSKIJ/lect.txt_with-big-pictures.html (дата обращения: 20.05.2016).

⁹ Бунин И. А. Полн. собр. соч.: В 13 т. М: Воскресенье, 2006. Т. 1. С. 109.; Т. 2. С. 104.

¹⁰ Чернышёв В. И. Избранные труды. М.: Просвещение, 1970. Т. 2. С. 532.

¹¹ Пушкин А. С. Там же.

¹² Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры: Опыт исслед. М.: Академ. Проект, 2001. С. 40.

¹³ Ходякова Л. А. Диалог с культурными концептами в школьном обучении // Русский язык в школе. 2005. № 5. С. 98–100.

¹⁴ Кабыши И. Как бы «Ревизор» // Литературная газета. 2007. № 17–18. 25 апреля — 3 мая.

¹⁵ Андрамонова Н.А., Шакирова Л. З. Учебник русского языка в зеркале этнокультурологии // Русский язык в национальной школе. 2010. № 2. С. 6–13.

¹⁶ Бодуэн де Куртенэ И. А. По поводу учебников русского языка // Биржевые ведомости. Утр. вып. Пт. 1916, № 15889. С. 28.

Andramonova N. A., Usmanova L. A.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

ARTISTIC WORD IN THE SYSTEM OF LINGUISTIC EDUCATION AND IN CHARACTER UPBRINGING

The article discusses important aspects of the interaction of language and culture, emphasizes the role of artistic expression in the education and upbringing of the younger generation. Since some negative trends can be traced in the functioning of the Russian language, the authors make suggestions to improve the current system of literary education in the direction of its synthesis with the objectives of educating the younger generation.

Keywords: classical literature; artistic image; ethno-cultural concepts; spiritual and moral education; culture and ecology of speech.

**Балыхина Татьяна Михайловна,
Свиридова Анастасия Эдуардовна**

Российский университет дружбы народов, Россия

balykhinatm@mail.ru, anastezzi@gmail.com

**ЧТОБЫ ОПЫТ НЕ ОКАЗАЛСЯ
«ПУТЕМ ОШИБОК ТРУДНЫХ»
(О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНЫХ
ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДВУЯЗЫЧНЫМИ ДЕТЬМИ)**

В статье рассматривается современное положение системы дошкольного образования детей-билингвов. Внимание уделяется личности педагога и качествам, которыми он должен обладать, современным инновационным методикам преподавания. Освещены подходы и методы, которые представляются наиболее эффективными для обучения детей-билингвов. Даётся оценка педагогическому процессу дошкольных образовательных организаций с двуязычной средой.

Ключевые слова: культурно-языковое образование, личность педагога, коммуникативные стратегии, билингвизм, педагогические методы.

Современное переосмысление целей, сущностей **образования**, в том числе дошкольного **как культурно-языкового**, повлекло за собой пересмотр его содержания и технологий, изменение взглядов на деятельность учителя и воспитателя, работающего в дошкольной образовательной организации с двуязычной средой, и, безусловно, на требования непосредственно к его личности. Сегодня педагог, поднимаясь на высокие уровни самостоятельной деятельности, **должен владеть всем богатством достижений, накопленных в психолого-педагогической теории и практике за предыдущие годы**.

Для того чтобы в процессе коммуникативно-деятельностного, компетентностно- и личностно ориентированного образования и развития сформировалась личность ребенка, необходимо, чтобы была сформирована **личность педагога**. В связи с этим на первый план выдвигаются вопросы повышения педагогического мастерства учителей и воспитателей дошкольных образовательных организаций, возникает проблема подготовки и переподготовки специалистов дошкольного профиля.

Становление в системе дошкольного образования детей-билингвов инновационных процессов как нового объекта требует от педагогов современных дошкольных организаций постоянного повышения уровня своей профессиональной компетентности. Особенно представляется важным следующий ряд проблем:

- 1) как оптимально организовать приоритетное развитие коммуникативно-языкового обучения и воспитания детей-билингвов дошкольного возраста, используя при этом инновационные педагогические технологии;

- 2) как при этом опираться на материнский язык, его национальные и культурные традиции;
- 3) с помощью каких учебно-воспитательных средств можно быстрее и качественнее всего достичь полной гуманизации процесса обучения в рамках дошкольного образования детей-билингвов;
- 4) какие специальные подходы могут содействовать развитию у детей-билингвов дошкольного возраста навыков общения на русском языке;
- 5) какой должна быть подготовка специалистов по организации работы с детьми-билингвами дошкольного возраста (в плане структуры и содержания).

Деятельность организаций дополнительного педагогического образования, которые занимаются обеспечением повышения квалификации и переподготовки кадров, связана с преодолением противоречия между необходимостью формирования и развития специалистами и педагогами профессионально-коммуникативной компетентности в вопросах структурной и содержательной организации обучения русскому языку как государственному языку РФ в дошкольных образовательных организациях (ДОО) с билингвальной средой и потребностью обеспечения инновационной деятельности дошкольной образовательной организации, опираясь на гуманистическую модель современного образования, с учетом всех современных научных подходов к содержанию дошкольного образования детей-билингвов.

Сегодня, несмотря на повышенный интерес к коммуникативной стороне преподавания русского языка в ДОО с двуязычной средой и намерение формировать у дошкольников коммуникативную компетенцию, существующие подходы к образованию дошкольников не имеют должной психологической базы обучения общению на русском языке. По сути, этот аспект включает в себя лишь набор стандартных учебно-речевых ситуаций. Педагог ДОО, который является источником общения на русском языке первостепенной важности, должен воздействовать на структурирование понятий в семантической сети, постоянно воспроизводя разные варианты использования слов для обозначения предметов и идей.

Анализ современных коммуникативных стратегий педагогов, которые занимаются обучением иностранному языку детей дошкольного возраста, демонстрирует следующее:

- 1) в современной практике обучения преобладают формы проведения занятий, в которых русский язык используется только в учебно-игровых упражнениях;
- 2) педагоги не руководствуются адекватными обучению принципами построения своей речи, не фиксируют внимание учащихся на том, какие выражения, слова и как именно нужно употреблять в ходе коммуникации;
- 3) некоторые педагогические стратегии не являются эффективными с точки зрения формирования коммуникативной компетенции (не используется показ для раскрытия содержания высказывания; используются незнакомые и слишком сложные высказывания, альтернативные средства не применяются; не учитывается коммуникативная ценность новых слов, а также соответствие актуальному уровню владения родным языком).

Результатом подобного обучения, которое не учитывает современные экспериментальные данные, научно-методические разработки, может оказаться **полуязычие**, то есть неумение человека выразить мысли достаточно хорошо ни на одном языке.

Педагогу дошкольной организации с двуязычной средой необходимо владеть знаниями и умениями выстроить ситуацию общения на русском языке так, чтобы

- 1) обеспечить новизну приемов работы и необходимое повторение;
- 2) проконтролировать участие каждого ребенка в процессе общения;
- 3) создать благоприятные условия для развития, обучения и общения.

Коммуникативные стратегии педагогов необходимо подкреплять владением опорным языковым содержанием, которое формирует коммуникативную компетенцию на русском языке ребенка-билингва.

В коммуникативную компетенцию дошкольника-билингва включают следующие навыки:

- верно задавать вопросы и понимать ответы;
- активно участвовать в беседе;
- правильно характеризовать героя, человека через его речь;
- повторять и использовать формульные высказывания;
- описывать собственную деятельность;
- отвечать на вербальную инициативу взрослого;
- планировать игровую и проектную деятельность;
- уметь подводить итоги.

Главная задача дошкольного педагога в настоящее время состоит в оптимизации образовательной среды, в центре которой стоит деятельность, в том числе коммуникативно-речевая, ребенка, используя при этом сочетание **личностно ориентированного, коммуникативно деятельностного, компетентностно ориентированного и прочих подходов**.

В российской и зарубежной методике для воплощения в практическую деятельность идей того или иного подхода используются определенные **методы** (в общедидактическом смысле понятие *метод* включает в себя способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся, которые направлены на достижение вполне конкретных целей воспитания, развития, образования учеников).

Педагогу, который работает с детьми-билингвами, необходимо учить, что содержание современного дошкольного образования подобных детей меняется в контексте становления культурообразной модели образования. С данной моделью связаны вопросы феномена детства и речевого развития, освоения языка и роли творчества в процессах. Очевидно, что в обучении новому языку целесообразно отталкиваться от **ценности детства как одного из самых важных периодов в жизни человека**, как пространства творческого самовыражения, особой среды развития потребностей, мотивации, интересов ребёнка. Также необходимо ориентироваться на грамотно выстроенный процесс речевого

развития и освоения русского языка, предполающий не только активное общение, но и постоянное речетворчество в процессе различных игр (с использованием наглядности, с опорой на приемы цикличности, систематичности, доступности), которые дают в совокупности как обучающий, так и немаловажный воспитательный эффект.

Дошкольному педагогу, занимающемуся организацией коммуникативного пространства двуязычных детей, необходимо нацеливаться на **процесс обучения коммуникации, базирующейся на коммуникативных ситуациях**, которые различаются по типу общения, видам деятельности, по использованию визуальных либо аудитивных средств, по ролям и поведению детей, психолингвистических особенностей билингвов дошкольного возраста.

Педагогу необходимо знание о возрастном подходе, а именно о том, что в дошкольном детстве (3–7 лет) складывается потенциал для дальнейшего познавательного, волевого и эмоционального развития ребенка; формируются основы символической функции сознания, развиваются сенсорные и интеллектуальные способности; ребенок начинает самостоятельно строить образ будущего результата продуктивного действия, зарождается оценка и самооценка; развиваются приемы собственно волевой (инициатива, способность заставить себя сделать неинтересное) и эмоциональной (выражение своих чувств) саморегуляции; эмоциональное развитие связано с формированием чувства ответственности, справедливости, привязанности и т. п., формируется радость от инициативного действия; получают новый толчок развития социальные эмоции во взаимодействии со сверстниками; эмоции становятся «умными»; к 7 годам уже должны быть сформированы предпосылки для успешного перехода на следующую ступень образования (на основе детской любознательности впоследствии возникает интерес к учению; развитие познавательных способностей служит основой для формирования теоретического мышления; умение общаться со взрослыми и сверстниками позволяет ребенку перейти к учебному сотрудничеству; развитие произвольности дает возможность преодолевать трудности при овладении языками и т. п.). Это знание должно коррелировать с содержанием **дошкольного воспитания и обучения детей-билингвов.**

Для того чтобы изменить педагогический процесс дошкольного учреждения с двуязычной средой, **необходимо модернизировать процесс повышения квалификации** дошкольных педагогов, а его эффективность заключается в следующих качествах:

- интеграция теоретических положений о феномене билингвизма, его культурной ценности в содержании процесса повышения квалификации дошкольных работников;
- актуализация культурно-языкового и профессионально-творческого опыта учителей, воспитателей в процессе освоения психологических, лингвистических, социолингвистических, методических аспектов билингвизма и их практического воплощения;

- достижения проективного подхода к организации занятий с педагогами как научно-образовательной, творческой среды, способствующей овладению методикой взаимосвязанного обучения видам коммуникативно-речевой деятельности детей-билингвов дошкольного возраста;
- освоения практических реализаций коммуникативно-деятельностного, гуманистического, личностно ориентированного и других подходов и проективных методов создания коммуникативного, культурно-языкового пространства дошкольного учреждения как среды детства и творчества, обеспечивающих развитие личности ребёнка в процессе овладения им русским языком как языком для жизни, образования.

Педагогу необходимо овладеть единым циклом языкового развития детей-билингвов в рамках более общего цикла гуманитарного дошкольного обучения, что отражается в концептуальных основах повышения квалификации этих специалистов.

Описанные условия призваны к созданию благоприятной ситуации для воспитания начал **интернационализма, толерантности**, которые предполагают как общение детей разных национальностей в пределах детского сада, так и специальное ознакомление с жизнью людей других стран. В детстве хорошее отношение к иностранцам, интернациональные чувства закладываются через выделение в национальном — общечеловеческого начала: **основной путь культурно-языкового обучения и воспитания — это продвижение ребенка к всеобщим гуманистическим ценностям, которые раскрываются через его приобщение к своей и русской национальной культуре:** песням, танцам, пословицам, сказкам, поговоркам. Следует формировать у детей-дошкольников представление о многообразии человеческих языков одновременно с положительным к ним отношением.

Вместе с тем продолжает бытовать на практике **учебно-дисциплинарная модель обучения и воспитания**, которая обладает своей системой целеполагания, своими стратегиями и тактиками, своими целями (воздорожить детей знаниями, умениями и навыками; привить послушание). Способы общения здесь сводятся к наставлениям, запретам, наказаниям и нотациям. Тактика — постоянная, тотальная опека. Перед педагогом ставится задача реализовать программу, удовлетворить требованиям руководства и контролирующих инстанций, дети же отходят на второй план. Методические указания становятся в подобных условиях законом без исключений. Ребенок выступает как объект приложения сил воспитательной системы. Центром педагогического процесса в такой системе являются традиционные фронтальные формы работы с детьми и, прежде всего, занятия, строящиеся по типу стандартного школьного урока. Активность самих детей может даже подавляться, если она противоречит формальной дисциплине. Игра ужимается во времени и полностью регламентируется педагогами. В рамках этой модели произведения искусства используются взрослыми в утилитарных целях: для получения отрывочных знаний, для отвлечения внимания ребенка от нежелательного

поведения, что выхолащивает гуманистическую, общеразвивающую сущность искусства. Дети теряют инициативу, у педагогов же возникает иллюзорная уверенность в эффективности воспитательных воздействий.

Иное дело, на наш взгляд, **личностно ориентированная модель**, которая является альтернативой рассмотренной выше. Педагог в общении с детьми придерживается принципа «Не рядом и не над, а вместе», он ставит себе целью содействовать становлению ребенка как личности средствами русского языка и культуры. Это предполагает умение решать следующие задачи: развитие доверия ребенка к миру, чувства радости существования (психологическое здоровье); формирование начал личности (базис личностной культуры); развитие индивидуальности ребенка. Воспитывающий не подгоняет развитие в обучении каждого ребенка к определенным канонам, а предупреждает возникновение возможных проблем. Знания, умения и навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности, в том числе личности языковой. Способы общения предполагают умение стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения, не игнорировать его чувства и эмоции. Основной тактикой общения становится сотрудничество. Позиция учителя исходит исключительно из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития как полноценного члена общества. Взрослые, приобщая ребенка к русскому языку, отечественной культуре (художественная литература, народная педагогика, музыка), создают условия для полноценного развития личности, ее гуманизации. Это взгляд на ребенка как на полноправного партнера в условиях сотрудничества.

Таким образом, педагог, работающий с дошкольниками в двуязычной среде, должен обладать концептуальными знаниями; иметь специальную подготовку; обладать способностью к обобщению; владеть контекстуальными знаниями; обладать адаптивными способностями; знать профессионально-педагогическую этику; обладать мотивацией к непрерывному образованию; навыками межличностного общения с учетом особенностей профессии и возрастного подхода к обучению детей-билингвов, уметь общаться и организовывать толерантное общение, необходимое для формирования доверительного педагогического стиля в обучении и воспитании; **иметь знания о каждой из взаимодействующих в обучении культур**, уметь согласовывать свои действия с другими педагогами и родителями.

Balykhina T. M., Sviridova A. E.

The Peoples' Friendship University of Russia, Russia

EXPERIENCE AS NOT “A DIFFICULT WAY OF MISTAKES”: ON FORMATION OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL TEACHERS WORKING WITH BILINGUAL CHILDREN

The article discusses modern situation in the system of preschool education of bilingual children. Special attention is paid to the identity of teacher and qualities, one has to possess, to

modern innovative techniques of teaching. Represented approaches and methods are the most effective for training of bilingual children. The authors give their assessment of pedagogical process of the preschool educational organizations with the bilingual environment.

Keywords: cultural and language education; identity of the teacher; communicative strategy; bilingualism; pedagogical methods.

Бекасова Елена Николаевна

*Оренбургский государственный
педагогический университет, Россия*

bekasova@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

В статье рассматриваются проблемы организации научно-исследовательской деятельности в школе в условиях современной образовательной парадигмы, определяются причины негативного опыта в сфере школьной лингвистики и намечаются пути заинтересованности учителя и ученика в действительно творческой исследовательской деятельности.

Ключевые слова: современная образовательная парадигма, научно-исследовательская деятельность ученика.

Современная образовательная парадигма, безусловно, включает достижения науки. С одной стороны, возросли требования к учителю как специалисту в области определённого научного знания, с другой — предлагаются введение некоторых элементов научного исследования в работу с учащимися. Такое положение, естественно, следует приветствовать, так как это продолжение продуктивного направления обучения в различного типа образовательных учреждениях — преподать не столько определённую сумму знаний, сколько научить ученика самостоятельно добывать и обрабатывать знания, что является особо актуальным в современном, быстро меняющемся мире.

Однако внедрение науки в школьное обучение представляет собой проблему, обусловленную как сложностью самого процесса познания, так и специфическими «искривлениями», в целом свойственными российской государственной и образовательной системе. Это определяет цель данной статьи, заключающейся в рассмотрении проблем и перспектив научно-исследовательской деятельности учителя и ученика в современной школе.

На наш взгляд, проблемы, влияющие на эффективность проведения научной работы в образовательных учреждениях разного типа, можно подразделить на общие и частные. К общим недостаткам следует отнести плановость и массовость — издержки бывшей политической системы, во многом унаследованные российским образованием.

Следует отметить, что организация научно-исследовательской деятельности является одним из сложнейших направлений освоения базовых курсов предметов, в том числе и углубленного уровня, включая такие образовательные учреждения, как гимназии и лицеи. Безусловно, важнейшей составляющей частью современного учебного процесса, всё более востребованной, является приобретение навыков и опыта научной работы уже со школьной скамьи, что достаточно чётко прописано

в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования¹. Однако когда некоторые учителя русского языка представляют на городской смотр «Интеллектуал XXI в.» до десяти участников, начиная с 5-го и даже 4-го классов, то это вызывает недоумение. Безусловно, детям необходимо поделиться с другими радостью своих открытий, выслушать пожелания, наметить совместными усилиями перспективы дальнейшего исследования. Но это возможно и в пределах родного образовательного учреждения, где и должны выявляться наиболее достойные. Такая массовость с девизом «числом, а не уменьем» может иметь некую подоплётку: мы подготовили, а жюри (далее следуют определения от *некомпетентного* до *несправедливого*) не допустило, не оценило, «завалило», «провалило» и т. п. И в этом случае сложно донести до сознания обиженному ребёнка, что он не знает элементарных понятий, не умеет оперировать ими, не владеет научным аппаратом, а переписывание (а сейчас — простое «скачивание» из Интернета) или *компиляция* научных статей — это не наука, а плагиат, или, говоря языком обыденным, но, может быть, более верным, кража, что противоречит ориентации Стандарта на становление личных характеристик выпускника, к которым в том числе относится и уважение закона².

К сожалению, под научной работой нередко подразумевается простое или осложнённое списывание, чаще всего из редких, малотиражных изданий и даже маргинальных работ. С течением времени вырабатываются определённый навык — и уже в вузах пишутся курсовые и дипломные работы без ссылок и сносок, одним чужим текстом, тем более что современные технические возможности провоцируют на создание мозаичного полотна из кусков состакированно-разворованных трудов, а нередко и на полную выдачу чужого текста, чужого труда за свой. На наш взгляд, такое положение является, с одной стороны, результатом многолетнего презрительного отношения к интеллектуальному труду и современного непризнания практически на всех уровнях общества интеллектуальной собственности, с другой стороны, следствием забвения истории науки. Понимание того, кем и что было сделано до тебя, уважение к чужой мысли — одна из ипостасей культуры научного труда. Важно, чтобы человек отнёсся к научному тексту не только как к своей собственности (временной или постоянной), но и осознал его как факт науки и культуры, проникся духом поиска, неустанного труда и вдохновения. К сожалению, в настоящее время утрачивается одна из основ славянской ментальности — почитание книг, хотя до сих пор в русском языке не утрачена родственная связь слов *честь*, *почтать*, *читать*, *чи-тать*. Веками собирались и сохранялись мудрость, идущая из прошлого, когда работа многих поколений поддерживала энергию книжных текстов, создавая постоянно пополняемую сокровищницу идей и слов, из которой произрастала культура и книжность. Возможность черпать

«от словес книжных» и испытать их глубину должна быть неразрывно связана с воспитанием уважения к умственному труду — одному из самых доступных, но и самых важных в эволюции человечества. Думается, упускать такой воспитательный момент школе нельзя. На наш взгляд, целью научной работы должно явиться именно это направление — умение работать с первоисточниками, уважать труд своих предшественников и преисполниться глубоким почтением к тому, что сделано до тебя. Школа не является кузницей научных кадров и тем более не призванадвигать науку вперёд, но она должна дать понимание того, о чём в своё время сказал о своих предшественниках великий Ньютон: «Если я видел дальше других, то потому, что стоял на плечах гигантов»³. В связи с этим возникает необходимость учить и воспитывать на примерах истории науки, а также на уважительно-внимательном отношении учёного к своим предшественникам и даже оппонентам. Первоисточники предоставляют уникальную возможность проследить готовность учёного к конструктивному диалогу, скрупулёзность собирания фактов и нестандартность мышления, увлечённость и необыкновенное трудолюбие, умение усвоить труды предшественников и, минуя эпигонство, пойти дальше... Не важно, кем станет в дальнейшем ученик, но если он прикоснётся к творчеству настоящего учёного и его пронзит научный поиск, то на всю жизнь пронесёт он порядочность и духовность, творческий подход к любому делу.

Причины plagiatorства, на наш взгляд, коренятся и в темах, предлагаемых для научно-исследовательской работы. Естественно, что в этом случае нужны «поправки», связанные не только с возрастом ученика, но и тем объёмом знаний, который у него имеется. Тема должна быть не только потенциально освоена ребёнком, но и интересна: то, что непонятно и недоступно, не будет вызывать увлечённости, а значит, и не способствовать самостоятельности. В языкоznании существует много направлений, освоить которые можно лишь при условии накопления солидного лингвистического и — нередко — филологического опыта. Такие исследования требуют не только широкого кругозора, но и знаний истории языков, особенностей формирования и эволюции языковых систем, в свою очередь, складывающихся из истории языковых страт. В связи с этим интересы школьной лингвистики обычно ограничиваются системой современных литературных языков.

Однако низводить детскую науку до простейшей констатации фактов также опасно, потому что в этом нет самого главного — творчества. Опыт показывает, что наиболее востребованными являются темы, совпадающие с интересами школьника, вызывающие его любопытство, связанные с его пусть небольшими, но открытиями. При этом следует помнить, что в «большой науке» нет закрытых тем, тогда как школьная лингвистика должна в первую очередь ориентироваться на лучшие

образцы словесного творчества, учитывать «соразмерность и сообразность» (А. С. Пушкин) языка, его красоту, богатство, целесообразность и роль в осмыслинии и создании картины мира и ментальности народа. Естественно, сложно воспринимать «научные» работы учеников, анализирующих арготическую лексику в произведении-однодневке или современную инвективу и языковые факты типа «шнурки в стакане», «сопли пузырём», «параша» и т. п., поскольку научно-исследовательская деятельность школьника призвана не только дать основы научных методов познания окружающего мира, но и воспитать творчески мыслящую личность, активно и целенаправленно познающую мир, осознающую ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества⁴. В этом плане учебная исследовательская деятельность даёт возможность показать ученику, «что такое хорошо и что такое плохо» и воспитать полноценную языковую личность.

Другим отрицательным аспектом данной проблемы стали материалы последних Всероссийских олимпиад, где для выяснения историко-лингвистической подготовки учащимся предлагаются тексты житийной литературы, достаточно сложные без соответствующей подготовки, в том числе и религиозной. В доказательство этому можно привести, например, задание с определением значения слова *упражняется* в контексте *Въ по-недельникѣ по антипасхе мниси упражняются* (2011 г., 11-й класс). Растревавшиеся школьники определяют целый спектр значений — от занятий физических и духовных до испражнений. Как правило, в таких текстах мало эстетики и филологической целесообразности. Например, текст «тache пришедъши мати его по двою дниу и подастъ ему ясти, еще же гневомъ одържима сущи, възложи на нозе его железо, ти тако повеле ему ходити» (2011 г., 11-й класс) современным школьником воспринимается как акт насилия над ребёнком, что в совокупности со ссылкой на древнерусскую литературу вызывает вполне справедливое отторжение такой литературы. В другом, также «древнерусском» тексте, даётся задание определить значение слова *мужь* (Мати его бе тельмъ крепъка и сильна яко же и мужь), при этом даётся правильный ответ — «слово мужь в данном случае означает не супруга, а вообще мужчину» (2011 г., 9-й класс). Однако приведённый контекст такой однозначности не предполагает. Всё это вызывает целую гамму чувств — от недоумения до горького разочарования — у наиболее лингвистически подготовленной части учителей и учеников. Естественно, в таком контексте олимпиадное движение не развивает познавательные способности и гасит желание заниматься языком.

Язык предоставляет самые широкие возможности выбора и «возделывания» своей «нивы». Неисчерпаемый материал для анализа языковых единиц и текста — художественная литература. Важно выбрать такой аспект проблемы, который позволит учащемуся, освоив предшествующий опыт, найти свой собственный путь. Современный «лексико-

графический взрыв» даёт возможность исследовать словарное богатство, в том числе и с точки зрения динамики лексического состава. Некоторые наработки нового направления — когнитивной лингвистики — можно использовать в школьной науке, тем более что такого рода исследования предполагают проведение экспериментов, которые, безусловно, представляют интерес и для большой науки. Сбор и обработка того нового, что появляется в языке, всегда необыкновенно привлекательны, будь то профессиональные жаргоны, эргонимика, неофициальная топонимика, зоонимика, прозвища или современные антропонимы.

Необходимо подчеркнуть, что ономастика — один из интереснейших и доступных для детского восприятия разделов лингвистики, при этом ономастическая система определенной территории и определённого языкового коллектива неповторима и заслуживает своего изучения. К тому же данное направление позволяет соединить краеведческую и научную работу, в том числе в её непосредственной практической реализации. К сожалению, уникальность и богатство ономастики затрудняют её описание, а накопленный школьной наукой материал помог бы поднять лингвистические исследования на новую высоту. Тем более что подобный опыт в истории русистики имеется: в первой половине XX века благодаря помощи учителей и школьников, к которым обратилась академическая наука, был собран, а следовательно, и сохранен богатейший диалектный материал.

Оренбуржье в этом плане также заслуживает пристального внимания как родина русских лексикографов. Один из основателей Оренбурга — Василий Никитич Татищев, известный учёный, администратор, историк, стал автором одного из первых русских словарей, который был составлен в 30–40-е годы, когда В. Н. Татищев возглавлял Оренбургскую экспедицию. Оренбургская земля подарила миру одного из самых выдающихся лексикографов — составителя «сокровищницы народной речи» Владимира Ивановича Даля. Пятьдесят три года В. И. Даль собирал, составлял и совершенствовал свой знаменитый «Толковый словарь живаго великорусского языка», но его основной замысел и ядро рождались в Оренбургской губернии, где, как в горниле, сплавлялась речь большинства губерний России. Особый «лингвистический настрой» характеризует нашу область и сейчас, особенно это касается сельской местности. Такой материал, в котором сохраняются корни народной жизни, имеет большую воспитательную силу.

Язык, действительно, «живой как жизнь», и, как жизнь, он неисчерпаем и богат. Стоит лишь задуматься, что взять из его жизненных сил и дать испить ребёнку... А впрочем, достаточно вспомнить слова великого Н. В. Гоголя: «Пред вами громада — русский язык. Наслаждение глубокое зовёт вас, наслаждение погрузиться во всю неизмеримость его и изловить чудные законы его...»⁵

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/documents/2365> (дата обращения: 20.04.2016).

² Там же.

³ Ньютон И. Письмо Роберту Гуку 15 февраля 1676 г. [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikiquote.org/wiki/Исаак_Ньютон (дата обращения: 20.05.2016).

⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования...

⁵ Гоголь Н. В. Собр. соч.: В 9 т. Т. 8: Исторические наброски. Заметки о русском быте. Словари, записные книжки. Выписки из творений святых отцов / Сост., подг. текстов и коммент. В. А. Воропаева, И. А. Виноградова. М.: Русская книга, 1994. 864 с.

Bekasova E. N.

Orenburg State Pedagogical University, Russia

REVISITING THE PROBLEM OF THE RESEARCH ACTIVITY ORGANIZATION AT SCHOOL

The article explores problems of the research activity organization at school in the conditions of modern educational paradigm, the reasons of negative experience in the sphere of school linguistics, and ways to kindle teacher's and student's to really creative research activity.

Keywords: modern educational paradigm; student's research activity.

Богданова Елена Святославовна

*Рязанский государственный
университет имени С. А. Есенина, Россия*

helensim@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Рассматривается образовательный, развивающий и воспитательный потенциал художественного текста как дидактического материала по русскому языку. Использование художественного текста открывает новые возможности при изучении лексики, грамматики, средств выразительности речи. В качестве актуальных проблем указывается неразработанность методики обучения использованию художественного текста как аргумента, создания сочинения в жанре концептуологического эссе на основе художественного текста и формирования интерпретационных умений с учетом регулятивных структур текста.

Ключевые слова: художественный текст, дидактический материал, обучение русскому языку, интерпретация текста.

В задачи школы в свете ФГОС ООО¹ в обязательном порядке входит обучение текстовой деятельности, что связано с формированием навыков смыслового чтения, пониманием и интерпретацией первичного текста, созданием на его основе встречного и вторичного текстов, продуцированием собственного связного письменного высказывания. Процесс формирования и совершенствования умений текстовой деятельности осуществляется на уроках русского языка, причём в качестве дидактического материала часто используются фрагменты художественных произведений. Так, например, в учебнике «Русский язык» для 9-го класса² 35% упражнений для учащихся построены на основе художественных текстов: в них либо фрагмент литературного произведения становится предметом анализа, либо его текст является источником отдельных предложений, выступающих в качестве учебного материала. Такой интерес методистов к художественному и художественно-публицистическому тексту (или, если сказать обобщённо, к **тексту с доминантой художественности**), не случаен. Сущность художественного текста и его свойства делают его использование в качестве дидактического материала продуктивным.

Понятие «художественный» означает «относящийся к искусству», «отражающий действительность в эстетических образах»³. Н. С. Болотнова в качестве интегрального свойства ХТ называет «художественность, трактуемую эстетически и концептуально обусловленную коммуникативность»⁴. Кроме того, именно художественный текст аккумулирует все ресурсы языка: в нём встречаются языковые единицы, активно использующиеся во всех стилях и жанрах или ограниченные в употреблении, современные и устаревшие. В художественном тексте, как ни в одном

другом, проявляется способность автора к креативной деятельности, отражается его картина мира, смысложизненные установки и специфика языковой личности. Названные и другие специфические свойства художественного текста (изобразительность, метафоричность, функциональность, интертекстуальность, наличие подтекста и др.) определяют значимость образовательно-воспитательного потенциала текстов данного типа, который мы и рассмотрим в статье.

Начнём с того, что на уроках русского языка фрагменты художественных текстов представляют собой образцы точной, выразительной, богатой речи. Их анализ, с одной стороны, позволяет учащимся увидеть, что значит выражать свои мысли и чувства ясно и точно, понять, как можно «рисовать» словами, а с другой — осознать величие и бесконечное богатство русского языка, имеющего многообразие средств как для изображения всего сущего, так и для выражения себя в слове. Известно, что именно художественные тексты являются источником обогащения словаря учащихся, а восприятие разнообразных по структуре, коммуникативной задаче автора синтаксических конструкций развивает грамматический строй речи школьника.

Метафоричность художественного текста, обилие стилистических приёмов, использованных авторами, позволяют применять тексты данного стиля при изучении средств выразительности русской речи. На примерах из текстов классических и современных авторов школьники усваивают объём знаний о тропах и фигурах речи, их свойствах, выразительных ресурсах и роли в реализации коммуникативного намерения автора.

Как предмет лингвистического анализа текст позволяет научить детей распознавать изучаемые единицы языка и их роль. Например, именно в тексте проявляется лексическое богатство языка и раскрывается значение слова, а художественном — высвечивается непрямое значение. Обучение лексикологии целесообразно вести с учётом принципа текстоцентричности, поскольку системные связи лексем, их коммуникативная роль ярче всего заметны в тексте. То же можно сказать и об анализе грамматических форм и структур: взятая из текстовой ткани грамматическая форма является более интересной материей в аспекте анализа её сущности, поскольку такой анализ может выходить за рамки обычного морфологического разбора. Например, в тексте существительное творительного падежа можно рассмотреть не просто как часть речи, но и с точки зрения его роли в смысловой ткани предложения (что это: объект сравнения; слово, передающее отношение совместности; деятель или инструмент) и коммуникативной функции (элемент, служащий для передачи мысли и чувства автора, его оценки и т. п.).

Описать роль художественного текста как дидактического материала по русскому языку невозможно без учёта нормативного аспекта. Рабо-

тая над текстом на уроках русского языка, школьники осваивают нормы построения этой языковой единицы: изучают правила композиционного оформления, осваивают речевые обороты, которые принято употреблять в структуре текста определённого жанра, осознают средства, обеспечивающие связность и последовательность изложения мыслей в тексте. Характер языка художественной литературы, обусловленный его эстетической функцией, допускает такое использование языковых средств, которое связано с выходом за пределы актуальной для данного этапа развития языка общелитературной нормы и определено задачей автора. Многие исследователи (Т. Г. Винокур, А. Н. Кожин, Л. И. Скворцов и др.) считают, что построение художественного текста регулируется не только общелитературной, но и особой **художественной нормой**. Следовательно, изучая текст с доминантой художественности, школьники встречаются с отхождением от языковой нормы, которое мотивировано эстетической задачей автора, анализируют аномалии текста и их функцию в создании художественного мира. А это, в свою очередь, углубляет представление о языковой норме в целом.

Говоря о развивающем потенциале художественного текста, нельзя не остановиться на его влиянии на формирование эстетического вкуса, ассоциативно-образного мышления, чувства эмпатии, эмоционального интеллекта. Воспитательное значение художественного текста связано прежде всего с интериоризацией ценностей и формированием посредством восприятия текста аксиосферы подростка, его смыслоложицких ориентиров. Читая художественный текст, учащийся изучает историю и культуру своего народа, узнаёт о традициях, быте и нравах, национальном характере и образе мыслей, отражённом в языке. Иначе говоря, художественный текст — это благодатный материал для совершенствования лингвосоциокультурной компетенции школьников.

Современная школа не стоит на месте: в методике наблюдается движение, связанное с развитием лингвистической науки и смежных с ней отраслей знания. Поэтому сегодня учёные-методисты связывают с художественным текстом новые образовательные задачи. Так, на наш взгляд интерес представляют следующие направления: 1) формирование интерпретационных умений (Е. Р. Ядровская и др.); 2) обучение стратегиям чтения (Н. Н. Сметанникова, Е. С. Романичева, Г. В. Пранцова и др.); 3) работа над обогащением концептосферы школьников (Н. Л. Мишина, А. Д. Дейкина, Л. А. Ходякова и др.). Однако стоит отметить, что указанные направления, являясь перспективными и привлекая внимание исследователей, ещё не нашли в методике достаточного освещения. Простейший сопоставительный анализ КИМов ЕГЭ и ОГЭ по русскому языку и учебников позволяет прийти к выводу о том, что в качестве средства диагностики уровня сформированности языковой, лингвистической, коммуникативной компетенций школь-

ника часто применяются задания на основе художественного текста, связанные с интерпретационной деятельностью, тогда как упражнений для подготовки к выполнению заданий подобного рода в учебниках крайне мало. Так, например, один из вариантов сочинения ОГЭ по русскому языку (задание 15.3), пользуясь терминологией Н. Л. Мишатиной⁵, можно назвать концептоцентрическим эссе. Суть его состоит в том, чтобы не просто дать толкование понятия (*добро, искусство, учитель и др.*), а осознать его на уровне концепта как единицы национальной культуры и показать способы его проявления в исходном тексте — отрывке художественного произведения. Очевидно, что работа над эссе подобного рода на уроках русского языка не просто подготовит девятиклассников к экзаменационной работе, но и позволит более полно реализовать образовательно-воспитательный потенциал художественного текста. В этом плане целесообразно говорить о том, что традиционные виды анализа текста, применяемые на уроках русского языка, следует дополнить разбором того, как в тексте проявляется способность человека мыслить о природе, родине, человеке, обществе, морально-нравственных категориях и как человек (автор, герой) говорит об этом феномене, как его идеи и оценки отражаются в выбранных им для оформления текстовой формы словах, какими ему видятся природа, человек, совесть, искусство и т. п., свойственно ли такое видение только ему лично, или оно характерно для народного сознания. И именно художественный текст будет здесь оптимальной дидактической основой, потому что в текстах литературы, как в зеркале, отражено всё многообразие представлений о сущем и мыслимом. Интересным нам видится и сравнение восприятия одного и того же феномена в текстах разных авторов. Так, например, весьма показательной эта работа будет на примере темы «Москва». Дидактическим материалом могут стать стихотворные тексты (или их фрагменты) следующих поэтов: Н. Языков «Ay!», А. Майков «Москве», К. Павлова «Н. М. Языкову. Ответ», Н. Некрасов «Дружеская переписка Москвы с Петербургом», М. Цветаева «Цикл стихов о Москве», О. Мандельштам «Всё чуждо нам в столице непотребной...», М. Матусовский «Родному городу» и др.

ЕГЭ по русскому языку (задание 25) требует использования в сочинении ссылки на художественный текст как аргумент, однако в учебниках трудно найти задания и упражнения, формирующие умение аргументировать, опираясь на читательский опыт, и оформлять аргумент подобного рода в письменном связном тексте. Думается, что такой вид аргументации вполне разумен, поскольку, несмотря на то что в реальной практике доводы о художественной литературе нельзя назвать сильными, они выглядят весьма эффектно, придают речи выразительность и даже изысканность и, без сомнения, влияют на чувства. Поэтому обучение аргументации на основе применения отсылок к художественным

текстам как текстам культуры является перспективным и требует методического осмысления.

Задача формирования интерпретационных умений решается в современной школе при работе над художественным произведением на уроках литературного чтения и литературы. Так, Е. Р. Ядровская, говоря о ключевой роли обучения интерпретации в литературном развитии читателя-школьника, не сводит её только к реконструкции смысла прочитанного, а расширяет до такого понимания текста, при котором начинается процесс истолкования, выражения понятого. В результате у школьника-читателя появляется обретение личного смысла и чувство причастности (!) к жизни текста⁶. Но такая интерпретационная деятельность возможна тогда, когда школьник справляется с задачей локальной интерпретации, то есть умеет ориентироваться в текстовом материале, когда ему будет понятна и интересна каждая строка текста. В достижении такой цели сразу возникает комплекс сложностей: от узости словаря современного подростка до отсутствия у него мотивации к медленному прочтению текста. Чтобы преодолеть сложности чтения, он должен читать, а читать ему мешает именно сложность чтения. Справиться с замкнутым кругом можно, только интегрируя работу над художественным текстом на уроках словесности, литературы и русского языка, причём именно последний предмет призван научить видеть регулятивные структуры текста⁷ и толковать текст как коммуникативную единицу. Расширяя работу с художественным текстом на уроках русского языка до уровня рассмотрения его как коммуникативной единицы, учитель должен научить школьников видеть за текстом автора-собеседника, а сам текст понимать как его послание миру. Это сделает очевидной мысль о том, что в тексте нет случайного, всё в нём мотивировано авторской задачей, а увидеть «следы пребывания автора в тексте» и понять, какие смыслы несут зашифрованные в словах и выражениях послания, сопоставить эти смыслы с собственными, — это значит прикоснуться к миру автора и сравнить его со своим. Это сложная и очень интересная мыслительная работа, именно она и привлекает искушённого читателя. Но подростку, привыкшему к разговорной коммуникации в реальной и виртуальной действительности, книжная речь, а особенно метафоричная, содержащая подтекст, скрывающая чьё-то сознание, предъявляет столько нетривиального, что он бежит от трудностей. Выход из этой ситуации один: изучение художественного текста на уроках русского языка не должно сводиться к освоению общих знаний относительно его стилистических особенностей и разбора темы и основной мысли, анализа языковых единиц. Важно формировать интерпретационные умения на основе внимания к регулятивным структурам текста и формировать отношение к тексту как ценности, отражающей мир личности и людей, народа, его культуры, его языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ ФГОС ООО // Российская газета: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html> (дата обращения: 03.05.2016).

² Русский язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / [Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова; науч. ред. Н. М. Шанский]. М.: Просвещение, 2014. 207 с.

³ Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1536 с. С. 1456.

⁴ Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. М.: Флинта: Наука, 2009. 384 с. С. 322.

⁵ Мишатина Н. Л. Концептоцентрическое эссе: обретение системы личностных смыслов // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2011. № 13. С. 350–354.

⁶ Ядронская Е. Р. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством и путь творческого развития личности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 113. С. 76–81.

⁷ Болотнова Н. С. О типологии регулятивных структур в тексте как форме коммуникации // Вестник ТГПУ. 2011. Вып. 3 (105). С. 34–40.

Bogdanova E. S.

Yesenin Ryazan State University, Russia

LITERARY TEXT AS A DIDACTIC MATERIAL AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE

The article deals with educational, developing and training potential of the literary text as a didactic material for teaching Russian. Using literary texts gives new opportunities in studying lexis, grammar, expressive means of language. The author points out the following topical issues: a lack of developed methods of teaching to use a literary text as an argument; how to write a composition as a conceptual essay based on the literary text; how to form pupils' interpretation skills when they take into consideration regulative structures of the text.

Keywords: literary text; didactic material; teaching Russian; text interpretation.

**Борисова Ольга Геннадиевна,
Костина Людмила Юрьевна**

Кубанский государственный университет, Россия

leliastom@mail.ru, patriot30@mail.ru

**ЛЕКСИЧЕСКАЯ РАБОТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА:
ДИАЛЕКТНЫЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
ОБЩЕРУССКОГО СЛОВА
(НА МАТЕРИАЛЕ КУБАНСКИХ ГОВОРОВ)**

В статье обосновывается целесообразность изучения на уроках русского языка семантических диалектизмов, включение которых в дидактический материал предоставляет более полную информацию о лексико-семантической системе и стилистическом разнообразии национального языка, позволяет проследить преемственность исторической связи значений слов.

Ключевые слова: диалектология, кубанские говоры, уроки русского языка, общерусское слово, семантика, семантический диалектизм.

Особое место на уроках русского языка занимает изучение его словарного состава. Разнообразить лексическую работу позволит привлечение регионального языкового материала, в частности данных диалектных словарей. В них достаточно широко представлены общерусские лексические единицы, то есть слова, не имеющие в своем функционировании системных ограничений и входящие во все подсистемы русского национального языка. Для их обозначения в лингвистике используется различная терминология: *общезыкное слово, общерусское слово, литературное слово, общенародное, недиалектное, слово*. Полагаем, что такая терминологическая вариантность вызвана стремлением более точно обозначить существующий лингвистический феномен. Среди общерусских слов выделяются две разновидности: слова, не имеющие диалектной части в семантике, и слова, обладающие диалектными значениями. Лексические единицы второй группы принято относить к семантическим диалектизмам. Наличие у общенародного слова диалектных ЛСВ не нарушает его семантического тождества. Многие диалектные значения общерусских слов имеют широкий ареал, демонстрирующий генетическое родство русских говоров.

В картотеке кубанских говоров зафиксировано 411 семантических диалектизмов. Распределение общенародных слов с разным количеством диалектных значений по основным грамматическим классам представлено в таблице.

Приведенные количественные показатели демонстрируют, что для общерусских слов, функционирующих в кубанских говорах, которые от-

Таблица. Распределение общенародных слов с разным количеством диалектных значений по основным грамматическим классам

Часть речи	Количество диалектных ЛСВ				
	1 ЛСВ	2 ЛСВ	3 ЛСВ	4 ЛСВ	Всего слов
Имя существительное	207	33	10	3	253
Имя прилагательное	40	6	—	—	46
Глагол	79	12	7	—	98
Наречия	12	—	2	—	14
Всего	338	51	19	3	411

носятся к говорам позднего образования, диалектная семантическая емкость не характерна: 82,2% единиц имеют один диалектный ЛСВ.

Диалектным системам свойственны те же модели развития многозначности, что и литературному языку. Изучая способы образования вторичных значений у общерусских слов, целесообразно привлекать и их диалектные ЛСВ, что позволит продемонстрировать школьникам многогранность общерусского слова. См., например, диалектные ЛСВ, образованные в результате метафоры: *воз, повозка* ‘созвездие Большой Медведицы’, *глазок* ‘отверстие в ухе для серьги’, *голова* ‘верхняя колосовая часть укладки снопов в поле, верхушки снопов суслона’, *гора* ‘1) чердак; 2) верх’, *гребешок* ‘конёк камышовой крыши’, *коготки* ‘ед. нет; *раст.* ноготки аптечные. *Calendula officinalis*’, *ладонь* ‘площадка для молотьбы’, *латка, латочка* ‘небольшой участок земли’, *лопата* ‘весло’, *рубашка* ‘кожица, кожура плодов, семян, овощей’, *серёжка* ‘*раст.* комнатный цветок фуксия. *Fuchsia*’, *тина* ‘стебли гороха’, *шляпка* ‘верхняя часть бахчевых плодов’ и др.; в результате метонимии: *борода* ‘подбородок’, *бригада* ‘место расположения хозяйственных построек бригады колхозников’, *младенец* ‘мн. не употр. детская болезнь — спазмофилия, тетания (судорожное состояние), вызванная испугом или сглазом и приводящая, как правило, к смерти или инвалидности’, *могилки* ‘кладбище’, *улицы* ‘устар. гулянье молодёжи’, *холодок* ‘1) навес; 2) перен. о месте в тени, где можно укрыться от работы’ и др.

Диалектные значения могут возникать на базе как общенародных ЛСВ, так и диалектных. Например, у существительного *козёл* на основе непроизводного значения ‘самец козы’ по типу радикальной полисемии развились два литературных ЛСВ: ‘2) обитый кожей короткий брус на подставках для гимнастических упражнений; 3) род игры в карты, в домино’¹ и три диалектных ЛСВ: ‘4) самодельная электрическая печь на ножках для обогрева помещения; 5) уазик; 6) первая волна при наводнении’. Появление шестого значения, вероятно, могло произойти по аналогии с развитием переносного ЛСВ у слова *барашки* ‘белая пена на гребнях волн’. Существительное *площадка* в литературном языке функционирует

ет в трёх ЛСВ: ‘1) небольшой ровный участок земли; 2) часть сооружения, постройки, помещения и т. д., представляющая собой ровную плоскость, оставленную свободной; 3) сцена (различного вида и устройства) для театральных постановок’². В кубанских говорах у этой лексемы зафиксировано еще два значения: ‘1) детский сад; 2) дети детского сада’, связанные между собой по типу метонимического переноса.

Обращение к диалектным значениям общерусского слова позволит также в ряде случаев наглядно проследить связь ЛСВ с первичным, этимологическим значением. Так, в кубанских говорах с южнорусской языковой основой у существительного *пирог* (образовано с помощью суффикса *-огъ* от *пиръ* — ‘пир’), помимо литературного значения, отмечен диалектный ЛСВ ‘хлеб’, который демонстрирует связь с исконным, этимологическим значением лексемы ‘праздничный хлеб’, известным в восточных и западных славянских языках³. Фонематические варианты *играть / гратъ* чаще употребляются во ФЕ (*и*)гратъ песни / писни ‘петь песни’. В «Этимологическом словаре славянских языков» глагол (*и*)гратъ возводится к праславянскому **ъjьgra*, семантическим наполнением которого был архаический комплекс значений ‘пение с пляской’⁴. Составители ЭССЯ считают наиболее убедительной в объяснении праславянского слова **ъjьgra* точку зрения А. А. Потебни. Учёный связывает его с древнеиндийским *uajati* ‘чтить божество’ и указывает на принадлежность этого слова к языческой сакральной сфере⁵. Действительно, многочисленные обряды традиционной народной культуры основаны на разыгрывании ролей, исполняемых в песнях: на свадьбе, на Масленицу, во время колядования, щедрования под Рождество и других обрядов. Общеславянское *игра* буквально ‘пение с пляской в честь языческого божества’⁶. Таким образом, лексема *играть* имела значение ‘исполнять ритуальные игры, пляски, сопровождаемые пением’. Обрядовое происхождение ФЕ (*и*)гратъ песни / писни подтверждает употребление в значении ‘петь песни’ глагола *обыгрывать*, который зарегистрирован на Кубани во ФЕ, относящихся к свадебному обряду, — *обыгрывать невесту* ‘прощаться с невестой, исполняя свадебные песни’, *обыгрывать жениха* ‘величать в песнях жениха’, *обыгрывать жениха и невесту* ‘величать жениха и невесту’.

Глубинную историческую основу имеет энантиосемия существительного *конец*, зарегистрированного в кубанских говорах в двух ЛСВ: ‘1) конец; 2) начало’ (ср. ст.-слав. *искони*, др.-русск. *поконъ* ‘начало, обычай’⁷). В двух полярных значениях ‘1) хорошая погода; 2) плохая погода’ функционирует в местном диалекте и общерусское слово *погода*. Аналогичные значения у данной лексемы отмечены в других русских диалектах, в том числе южнорусских⁸. Более ранним является первое значение слова, образованное на базе архаичного *года*, суффиксальные и префиксальные производные которого до сих пор сохранились в кубанских го-

ворах: *годына, годынка* ‘1) погода; 2) хорошая погода’ и *негода* ‘плохая погода, ненастье’.

Энантиосемия наблюдается также у отдельных глагольных лексем. Общерусский глагол *баловать* отмечен в локальном значении ‘беспощадно ругать’. Слово представляет собой суффиксальное производное от *бал* ‘болтовня, разговоры’, его исходное значение ‘говорить ребёнку приятное’ трансформировалось впоследствии в ‘нежить’. СРНГ подаёт два омонима *баловать*, один из которых с пометой Курск. имеет толкование ‘бить, колотить’⁹ (подчеркнём, что в русских говорах значения ‘наказать битьём’ и ‘наказать словесно’ часто не дифференцируются).

Показать школьникам богатство и стилистическое разнообразие словарного состава русского национального языка позволяет обращение к синонимии. Привлечение общерусских слов в диалектных ЛСВ не только увеличивает количество членов синонимических рядов, но и создает новые синонимические пары. См., например: *алоэ* — *диал. доктор, лечебник, воробей* — *диал. жид, бодаться* — *диал. колоться, бодливый* — *диал. колючий, заскрипеть* — *диал. зарычать, кролик* — *диал. трус, крякать* — *диал. квакать, свадьба* — *диал. веселье, слишки* — *диал. сметана, творог* — *диал. сыр, чехонь* — *диал. сабля* и др.

При изучении устаревшей лексики на уроках русского языка целесообразно привлекать лексические единицы, в семантической структуре которых есть ЛСВ, относящиеся в литературном языке к пассивному словарю, а в диалекте не имеющие оттенка устарелости. См., например: *мир* ‘народ, люди’, *убирать* ‘нарядно одевать кого-либо’, *убираться* ‘наряжаться, одеваться’. Отметим, что функционирование таких лексем в активном запасе говора по-своему продлевает им жизнь в национальном языке.

Помимо лингвистической направленности, знакомство с семантическими диалектизмами имеет очевидную культурологическую значимость, поскольку предоставляет ценные сведения о материальной и духовной культуре старожильческого населения Краснодарского края. См., например: диалектизмы, характеризующие материальную культуру, казачий быт (*бассейн* ‘вырытая во дворе глубокая яма для воды, зацементированная или обложенная кирпичом, которую используют для хозяйственных нужд’, *будка* ‘1) крытый кузов; 2) летняя кухня; 3) комната в летней кухне, чаще без окон; чулан; 4) сарай для хранения зерна’, *весло* ‘деревянная лопата, на которой выпекали бублики в печи’, *выход* ‘подвал’, *каток* ‘приспособление для молотьбы — длинный цилиндрический формы ребристый камень, насаженный на стержень и приводимый в движение конной тягой’, *пай, паёк, пайка* ‘1) *устар.* основной земельный надел казака; 2) земельный надел колхозника, являющийся его собственностью’ и др.); духовную культуру (*быки* ‘ед. не употр.’; атрибут свадебного стола: две бутылки с горилкой, водкой или вином, связанные лентой и украшенные цветами’, *выкуп* ‘символическая пла-

та за невесту в свадебном обряде', *каравай* '1) вид хлеба, который выпекают на свадьбу; 2) вечер у жениха, который устраивался на четвёртый день после свадьбы и завершался раздачей каравая', *красить* 'обычай украшать приглашённых на свадьбу гостей бумажными цветами', *приговаривать* '1) причитать, исполнять обрядовый плач; 2) лечить молитвой, заговором', *святость* 'икона', *сливать* 'лечить от испуга, порчи', *хозяин* 'домовой' и др.); человека (*батенька* 'свёкр', беседа 'компания, группа людей', *каменщик* 'гончар', душа 'сердцевина арбуза', *медведятник* 'соня', *няня*, *нянька*, *нянечка* 'старшая сестра', *отлёт* 'отчаянный, озорной человек; сорвиголова', *приподняться* 'вырасти, стать взрослым', *роза* 'красивая девушка', *старец* 'нищий', *убирать* 'нарядно одевать кого-л.' и др.).

Изучение общерусских слов с учетом диалектной семантики демонстрирует их функционально-семантический потенциал, предоставляет более полную информацию о лексико-семантической системе и стилистическом разнообразии национального языка в целом, позволяет проследить преемственность исторической связи значений. Включение в дидактический материал семантических диалектизмов, помимо лингвистических знаний, расширяет общие культурологические представления учащихся и способствует воспитанию разносторонней личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985–1988. Т. 2. С. 68.

² Там же. Т. 3. С. 145–146.

³ Шанская Н. М., Боброва Т. А. Школьный этимологический словарь русского языка: происхождение слов. М.: Дрофа, 2000. С. 339.

⁴ Этимологический словарь славянских языков. Вып. 8 / под ред. О. Н. Трубачева. М.: Наука, 1981. С. 208.

⁵ Там же. С. 209.

⁶ Шанская Н. М., Боброва Т. А. Школьный этимологический словарь русского языка: происхождение слов. М.: Дрофа, 2000. С. 102.

⁷ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. СПб.: Азбука, 1996. Т. 2. С. 310.

⁸ Словарь русских народных говоров / гл. ред. Ф. П. Филин (вып. 1–23), Ф. П. Сороколетов (вып. 23–46), С. А. Мызников (вып. 47–48). М.; Л.; СПб.: Наука, 1955–2015. Вып. 27. С. 297–299.

⁹ Там же. Вып 2. С. 84.

Borisova O. G., Kostina L. Y.

Kuban State University, Russia

LEXICAL WORK AT THE LESSONS OF RUSSIAN: DIALECT SEMANTIC POTENTIAL OF ALL-RUSSIAN WORD: AS EXEMPLIFIED IN KUBAN DIALECTS

The article deals with the importance of studying semantic dialecticisms at the lessons of Russian. Their inclusion in didactic material provides fuller information on lexico-semantic system and stylistic variety of national language.

Keywords: dialectology; Kuban dialects; lessons of Russian; all-Russian word; semantics; semantic dialecticism.

**Бренчугина-Романова Анна Николаевна,
Денисова Лариса Оганесовна**

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

brenchugina@mail.ru, denisovalarisao@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ХАРАКТЕРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР РУССКОГО И ТАТАРСКОГО НАРОДОВ

В статье рассматриваются вопросы обучения школьников русскому языку на основе использования познавательных заданий к текстам русских и татарских писателей.

Ключевые слова: диалог культур, культура Татарстана, история Москвы и Казани, художник Ильяс Айдаров, писатель Габдулла Тукай.

В наше время человеку необходимо научиться жить в условиях множества культур, типов сознания, точек зрения. В связи с этим М. М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищащими истину в процессе их диалогического общения»¹. Идея «диалога культур» позволяет нам учитывать не только особенности каждой национальной культуры, но и характерные для неё «национальные картины мира»². Особая роль в этом процессе отводится образованию. Современная российская школа по сути своей многонациональна. Познакомить всех учащихся с культурным наследием народов России, значит, приблизиться к решению одной из актуальных проблем современного общества — проблемы толерантности³.

Культура русского народа неразрывно связана с культурой народа татарского: это и литература, и искусство, и музыка, и многое другое. В школе на уроках русского языка и литературы необходимо использовать материал, связанный с историей и современностью татарского народа, раскрывающий богатство взаимосвязей литературы и искусства обоих народов. Подобная работа может проводиться как на этапах объяснения, повторения, закрепления материала, так и на уроках развития речи. Ниже представлены материалы к урокам, посвящённым культуре Татарстана.

Во вступительном слове учитель расскажет учащимся о памятных местах Москвы: «Знаменитому в Москве Дому Асадуллаева, где когда-то располагалась первая светская школа, построенная на средства покровителя науки и мусульманской культуры мецената из Азербайджана Шамси Асадуллаева, уже более 100 лет. Сейчас в этом здании в Малом Татарском переулке, которое в 2003 году было возвращено Региональной татарской национально-культурной автономии Москвы, располагается Татарский культурный центр. Совсем недалеко от этого исторического

места (здесь в XIV веке появилась одна из первых в Москве иноземных слобод — Татарская слобода) в 2005 году был торжественно открыт памятник выдающемуся татарскому поэту Габдулле Тукаю, 130-летие со дня рождения которого отмечается в этом году»⁴.

После вступительного слова проводится фронтальная беседа.

1. Какие топонимы «Татарской Московии»⁵ вам известны? Сохранились ли они в названиях улиц и станций метро? Приведите примеры.

2. С помощью словаря топонимов Москвы⁶ объясните происхождение названий *Арбат*, *Таганка*, *Колпачный* и *Баращевский переулки*, *Басманые*, *Большая* и *Малая Черкизовские улицы*, *Карачаровское шоссе* и др.

3. Как связано имя известного княжеского рода Беклемищевых и Юсуповых с «Татарской Москвией»? Какое сооружение в Московском Кремле носит имя Беклемищевых? Где в Москве сохранились бывшие владения Юсуповых? («У Харитонья в переулке...») Кто из русских поэтов в своих произведениях упоминает эти строения? (А. С. Пушкин)

Учащимся могут быть предложены индивидуальные задания для самостоятельной и внеклассной работы.

1. Подготовьте сообщение о примечательных зданиях и сооружениях на Крымском валу.

2. Побывайте у памятника Г. Тукаю в Москве (пересечение Новокузнецкой улицы и Малого Татарского переулка) или рассмотрите рисунок (фото 1), возможна классная экскурсия к памятнику.



Фото 1. Памятник Г. Тукаю

Затем учащимся можно предложить тексты для наблюдения и анализа. Выбор заданий к тексту определяется тематикой урока, поэтому учитель самостоятельно отбирает те, что соответствуют текущей теме.

Текст 1

Извес_ный художн_ик Ильяс Сайярович Айдаров правнук татарского просв_итителя имама татарской (К,к)расной мечети города Уральска духовного наставн_ка и учителя великого татарского поэта Габдуллы Тукая Мутыгуллы Тухватуллина (1845–1920) внук народной артистки Татарстана Галии Кайбицкой (1906–1993). Вот уже много лет работы Ильяса Айдарова пр_вл_кают вн_мание все большего числа зн_токов кол_екционеров и любителей ис_кус_ства. (1)Работы художн_ка находятся в разных музеиных кол_екциях в (Г,г)осударствен_ом музее изобр_зительных искусств (Р,р)еспублики Татарстан в (Л,л)итератур-

ном музее Габдуллы Тукая в Казань в музее Владимира Высоцкого в Москве во многих других извес_ных музеях Рос_ии и за рубежом а также в час_ных кол_екциях. Картины Ильяса Айдарова это ром_нтические образы где реальность и вымыс_л сл_ваются (во)едино это новел_ы со своими (не)повторимыми характерами такие (не)ожидан_о бли_кие словно они знакомы нам с де_ства. Всё это создает ощущение праз_ника который художн_к дарит зрителю

(По материалам интернет-портала «Тукай Габдулла»⁷⁾)



Рис. 1. И. Айдаров «Казанский Кремль»

Орфография: проверяемые/непроверяемые/чередующиеся гласные в корнях слов; непроизносимые/удвоенные согласные в корнях слов; приставки пре-/при-; суффиксы прилагательных и причастий; -тся/-ться в глаголах; существительные на -ия, -ие, -ий; не с разными частями речи.

Пунктуация: запятая и тире в простом предложении; обособления; сравнительный оборот; запятая в сложном предложении.

Вопросы и задания к тексту:

1. Прочитайте текст и озаглавьте его. Продолжите предложения:

Ильяс Сайярович Айдаров — это...

Картины Ильяса Айдарова...

2. Объясните значение выражений: *имам татарской мечети, духовный наставник*. Как называются служители Русской православной церкви?

3. Есть ли в Москве Музей изобразительных искусств? Каково его полное название? Чьё имя он носит и где находится? Какое сооружение, относящееся к Русской православной церкви, расположено рядом?

4. Внимательно рассмотрите картину И. Айдарова «Казанский Кремль». Устно опишите её. Что вам показалось необычным на картине? Какая река протекает у стен Кремля?

5. Слева изображена сторожевая башня Сююмбике. Знаете ли вы, что эта башня — одна из главных достопримечательностей Казани? В 1914 года архитектор А. В. Щусев при строительстве Казанского вокзала в Москве использовал силуэт башни Сююмбике. Составьте устное описание башни по картинке. Какие еще сооружения в Москве созданы А. В. Щусевым?



Фото 2. Башня Сююмбике



Фото 3. Казанский вокзал в Москве

6. Индивидуальное задание: подготовьте устное сообщение об истории строительства башни Сююмбике.

7. Индивидуальное задание: По мотивам известного произведения «Шурале» Габдуллы Тукая был поставлен балет (автор балета — Ф. З. Яруллин; либретто А. Файзи и Л. Якобсона), в котором создан образ девушки-птицы. Посмотрите фильм-балет⁸ по мотивам «Шурале» в постановке Государственного ордена Ленина и ордена Октябрьской Революции академического Марийского театра (1980). Как связан этот образ с легендой о казанской царице Сююмбике?

8. Индивидуальное задание: подготовьте сообщение на тему: «Образ Сююмбике в искусстве».

9. Задания по грамматике:

- Спишите, вставляя пропущенные буквы и знаки препинания. Укажите в тексте изученные орфограммы (по выбору учителя).
- Найдите в тексте имена существительные на -ия, -ие, -ий. Каковы особенности склонения этих существительных?
- Объясните постановку знаков препинания в тексте. Выполните синтаксический разбор выделенных предложений.
- Измените структуру предложения (1) с однородными членами, исключив из него обобщающее слово. Составьте схему предложения.

Текст «Новая слобода» может быть использован как самостоятельное упражнение при изучении морфологии в 5–7-х классах или в 8–9-х классах на уроках по изучению синтаксиса, а также на этапе повторения в качестве диктанта/изложения. Возможна также работа по развитию речи (например, описание картины И. Айдарова).

Текст 2

Новая слобода

Пятую в_сну своей жизн_ Габдул_а встретил в Училе. Эта весна пр_несла народу страшное бе_ствие. Габдул_а помнит: в это время в прошлом году мальчишки услышав первый гром к_тались по земле радуясь и пр_зывая дожд_к. Вместе с ними кув_ркался на зелёной лужайке и Габдул_а. Так вес_ло было! А нын_шней весной (не)слышно грома. И (н_)кто (не)катается по з_мле.

Злая была зима. Речка промёрзла (до)дна. Люди говорили Со_нцу хватит работы Но апрельское со_нце _делало свое дело быстро. За две недели ра_то-пило горы снега и толстые льды пр_вратив в пар и ручьи словно сл_зали их. Покончив с зимним покровом земли пр_нялось за весен_ий — (не)дало долго з_л_неть выгл_нувшим (из)под снега озимым начало п_лить их. Люди время от врем_ни с тр_вогой погляд_вали на небо: ждали дожд_вых туч. Но их (не) было.

М_л_деж_ деревни набрав крупы и соли собр_лась у речки в_рить «кашу дождя». В_рили на к_страх кашу и собл_зняя дождь вкусным вар_вом громко пр_з_вали его:

Дожд_к дожд_к лей лей!
Уг_щу тебя барапом!
Целый бок тебе отдам,
Ложку красную отдам,
Кашу ж_рную отдам.
В казане готова каша,
На базаре ложка наша
(перевод С. Я. Маршака).

Кашу сели затем в осьб дившуюся псуду набрали из речки воды и начали обливать ею (друг) друга.

Для Габдуллы это было интересное прошлое года катания на лужайке и он весь вечер развлекался с мальчишками у речки

(Ахмет Файзи «Тукай»⁹)

Орфография: проверяемые/непроверяемые гласные в корнях слов; непроизносимые/удвоенные согласные в корнях слов; приставки на -з — -с, пре-/при-; суффиксы существительных, прилагательных и причастий; -тся/-ться в глаголах; разделительный Ъ знак; не с разными частями речи.

Пунктуация: запятая и в простом предложении; обособления; знаки препинания при прямой речи; знаки препинания в сложном предложении.

Вопросы и задания к тексту:

1. В тексте использована детская закличка про дождь (в переводе С. Я. Маршака). Какие русские заклички про дождь вы знаете? К какому жанру относятся заклички? (малым жанрам фольклора). Какие виды детских фольклорных произведений вы ещё знаете из уроков литературы? Приведите пример.

2. Индивидуальное задание: известно, что многие русские писатели и поэты интересовались творчеством Г. Тукая и делали переводы его произведений. А знаете ли вы, что и Г. Тукая прекрасно знал русскую литературу и делал много переводов на татарский язык? Прочитайте самостоятельно (на русском или татарском языках — по выбору учащихся) рассказ Л. Н. Толстого «Ильяс», перевод которого, выполненный Габдуллой Тукаем, считается лучшим. О чём этот рассказ? Какова его главная мысль? Напишите отзыв о прочитанном.



Рис. 2. И. Айдаров. Деревня Училе, где прошло детство Габдуллы Тукая.

Рассмотрите картину И. Айдарова «Деревня Училе, где прошло детство Габдуллы Тукая» (рис. 2). Соберите материалы к сочинению по картине.

3. Задание по грамматике: перепишите текст, вставляя пропущенные буквы и знаки препинания/напишите текст под диктовку/подготовьтесь к изложению.

Данная форма работы на основе использования познавательных заданий к текстам, привлечения культурологического материала, по нашему мнению, является не только одним из способов освоения духовно-ценостных основ жизни, но и способом познания мира современными школьниками России.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. С. 45.
- ² Черкезова М. В. Литература и культура. Пособие для учителей национальной школы. М., 2002. С. 20.
- ³ Бренчугина-Романова А. Н. Интерпретация текста в контексте «диалога культур» как фактор формирования межкультурных коммуникаций // Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: материалы ежегодной международной конференции. Москва, 8–10 апреля 2014 г. М.: РУДН, 2014. С. 27–31.
- ⁴ Денисова Л. О. Современный урок русского языка в полиглантическом классе // Русский язык и литература в Азербайджане. 2015. № 2. С. 24–27.
- ⁵ Бердяев Н. А. Русская идея // Вопросы философии. 1990. № 1, 2.
- ⁶ Улицы Москвы. Старые и новые названия. Топонимический словарь-справочник. М.: Наука, техника, образование, 2003. 336 с.
- ⁷ Интернет-портал «Тукай Габдулла» [Электронный ресурс]. URL: http://www.gabdullatukay.ru/rus/index.php?id=1063&Itemid=58&option=com_content&task=view (дата обращения: 10.02.2016)
- ⁸ Фильм-балет «Лесная сказка». [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/cqxWnKT3eHw> (дата обращения: 10.02.2016)
- ⁹ Ахмет Файзи. Тукай. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gabdullatukay.ru/rus/index.php?id=1063&Itemid=58&option=com_content&task=view (дата обращения: 10.02.2016)

Brenchugina-Romanova A. N., Denisova L. O.

Moscow State Pedagogical University, Russia

INFORMATIVE ASSIGNMENTS AT THE LESSONS OF RUSSIAN IN THE CONTEXT OF CULTURAL DIALOGUE OF RUSSIAN AND TATAR PEOPLES

The article discusses the issues of Russian language teaching to high school students via the use of cognitive assignments to the texts of Russian and Tatar writers.

Keywords: dialogue of cultures; culture of Tatarstan; history of Moscow and Kazan; artist Ilyas Aydarov; writer Gabdulla Tuqay.

Воителева Татьяна Михайловна

*Московский государственный
областной университет, Россия*

voitelev@yandex.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрен вопрос формирования духовно-нравственных ценностей школьников в процессе обучения русскому языку в современной школе.

Ключевые слова: язык, русский язык, язык как составная часть культуры, нравственные ценности, диалог культур.

Язык обеспечивает общение, взаимопонимание людей, обслуживает все сферы человеческой деятельности, являясь одним из основных условий существования человеческого общества. Как явление социальное язык является достоянием всех людей, принадлежащих к обществу.

Методологической основой реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования в настоящее время стала Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России¹, которая разработана в соответствии с Конституцией РФ, Законом Российской Федерации «Об образовании», на основе ежегодных посланий Президента России Федеральному собранию Российской Федерации (2014). В ней определены базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных представлений, таких, как патриотизм, нравственность, семья, наука и искусство, человечество и др.

Таким образом, одной из актуальных задач российского образования становится формирование национального самосознания обучающихся, его духовно-нравственного мира. Российская культура приобретает в мировой культуре все больший вес и значение, способствует престижу страны в мировом сообществе, усилиению конструктивного диалога. Естественно, что в этих условиях возрастает и роль русского языка как посредника в обмене духовными ценностями.

В системе образования Российской Федерации в школьном учебном процессе используется свыше 80 языков народов России, более 30 из которых выступают в разном объеме в качестве языков обучения. В этой связи одним из важнейших средств гармонизации языковой ситуации и межэтнических отношений в современной России является становление и развитие сбалансированного национально-русского и русско-национального двуязычия, которое во многом определяется и формируется системой образования. Русский язык при этом является источником ментальности, национального единства, духовности граждан РФ.

В субъектах Российской Федерации функционируют наравне с русским — государственным языком — государственные языки субъектов Российской Федерации, а также родные языки народов России, не имеющие статус государственных. Для различных национальностей и этнических групп, проживающих на территории государства, русский язык является средством межнационального общения и взаимопонимания, толерантности как основы государственной стабильности.

Процесс формирования культуры межнационального общения носит двусторонний характер: с одной стороны, это культура общения, принятая у русского народа, с другой — культура общения народов РФ, формирующиеся в тесной взаимосвязи. Данные положения предопределяют включение в содержательный компонент обучения *rossieovedcheskoy informatsii, sociokulturovedcheskoy informatsii, etnokulturovedcheskoy informatsii*.

Под россиеvedческой информацией понимаются сведения о России исторического, географического, общественно-политического характера.

Социокультурная информация направлена на решение коммуникативных задач и включает: а) сведения, позволяющие адекватно передать на русском языке информацию о родине ученика, ее традициях; б) сведения о культуре речевого и неречевого поведения русских, поданные в сопоставлении с речевым поведением на родном языке в аналогичных ситуациях общения; в) сведения обиходно-бытового характера, так называемое «местное страноведение» или «краеведение».

Этнокультурovedческая информация включает материал, отражающий жизнь и быт русского народа (жилище и хозяйственныe строения в городе и деревне, домашняя утварь, средства передвижения, одежда и украшения, традиционные занятия и труд, национальные игры, национальная кухня, семейное отношения, межличностные отношения, обряды и обычаи, традиции, традиционные народные промыслы, изобразительное искусство, музыка, фольклор, театр, кино). В Федеральном государственном образовательном стандарте по русскому языку этот аспект нашел отражение в разделе «Язык и культура».

Русский язык как универсальное средство передачи социального опыта играет важную роль в самосознании народа, являясь важнейшим источником и средством познания и хранения традиций национальной культуры и истории, первоэлементом художественной литературы.

Высказывания о русском языке, предлагаемые для анализа школьникам, помогают им убедиться в богатстве и выразительности изучаемого языка.

Русский язык! Тысячелетиями создавал народ это гибкое, пышное, богатое, умное, поэтическое и трудовое орудие своей жизни, своей мысли, своих чувств, своих надежд, своего гнева, своего великого будущего.

Русский народ создавал русский язык, яркий, как радуга после весеннего ливня, меткий, как стрела, певучий и богатый, задушевный, как песня над колыбелью (А. Н. Толстой).

Язык теснейшим образом связан с психологическим складом того этноса, к которому он принадлежит. Поэтому при изучении предметов филологического цикла важен принцип учета национальной психологии учащихся. Знакомя школьников с национальной культурой, особое внимание следует обращать на то, что объединяет ее с культурами других народов и, самое главное, на то передовое и ценное, что оказывает положительное влияние на становление личности учащихся в современных условиях.

Такой подход к обучению способствует формированию толерантности, уважения к национальной самобытности других народов, пониманию и осознанию национально-культурных различий между народами и этносами. Таким образом, происходит познание культуры русского народа в диалоге культур. Каждая культура открывает свои новые стороны и в то же время раскрывает то общее, что объединяет культуры разных народов и людей, говорящих на разных языках. На фоне встречи культур учащиеся более глубоко осознают своеобразие родной культуры, начинают глубже чувствовать особенности и своеобразие своего родного языка, осознанно любить его. На это указывал еще Л. В. Щерба, который писал, что знание неродного языка помогает лучше понять устройство родного языка, как бы посмотреть на привычный родной язык с другой стороны, иными глазами.

Особое значение для формирования нравственных ценностей учащихся имеет обращение на уроках русского языка и литературы к малым жанрам фольклора — народным изречениям, имеющим поучительный смысл, пословицам и поговоркам. В пословицах, как отмечал Н. В. Гоголь, «...видна необыкновенная полнота народного ума, умеющего создать все своим орудием: иронию, насмешку, наглядность, меткость живописного соображения, чтобы составить животрепещущее слово, которое пронимает насквозь природу русского человека, задирая за все ее живое»². Например: *На чужой стороне и весна не мила; Родная сторона — мать, чужая — мачеха; На чужой сторонушке рад своей воронушке; Что посеешь, то и пожнешь*. По словам М. А. Шолохова, пословицы, «как на крыльях, перелетают из века в век, от одного поколения к другому, и не видна та безгранична даль, куда устремляет свой полет эта крылатая мудрость». Возникшие в глубокой древности и сопровождающие народ на всем протяжении его истории пословицы и поговорки передают эмоционально-экспрессивную оценку разных жизненных явлений, выражая единство высокого искусства и бытовой речи.

Пословицы и поговорки существуют в каждом языке, они являются средством выражения национальной культуры, несут в себе отражение жизни той нации, к которой принадлежат. Сопоставление пословиц разных народов позволит учащимся глубже познакомиться с языковой картиной мира, которая создается и отражается в национальном языке.

Например, пословицы о труде: *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда* (русск.), *Без труда и зайца не поймаешь* (татарск.), *Без труда не получишь и медяка* (финск.)

Использование пословиц и поговорок позволяет ненавязчиво усваивать грамматический материал, развивает мышление обучающихся, прививает любовь к русскому языку, повышает культуру речи, обогащает народной мудростью.

Изучение языка как результат, продукт культурного развития способствует воспитанию личности с активной гражданской позицией, неразрывно связанной с чувством любви к Родине, осознанию мысли о том, что «язык — мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива»³.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 23 с.

² Гоголь Н. В. Духовная проза. М., 1992. С. 218–219.

³ Тер-Минасова С. Г. Языки и межкультурная коммуникация. М., 2008. С. 18.

Voiteleva T. M.

Moscow State Regional University, Russia

VALUES AS THE CORE OF TEACHING RUSSIAN IN BASIC SCHOOL

The article discusses the issue of moral and spiritual values formation in the process of teaching Russian in modern school.

Keywords: language; Russian; language as a part of culture; moral values; dialogue of cultures.

Вуколова Елена Андреевна

*Московский государственный
областной университет, Россия*

Rea_6_87@mail.ru

Руденко Татьяна Андреевна

Центр патологии речи и нейрореабилитации, Россия

Rta12@mail.ru

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ И ВОССТАНОВЛЕНИЮ РЕЧИ БОЛЬНЫХ С АФАЗИЕЙ

В данной статье рассматривается возможный путь объединения двух научных областей, методики преподавания русского языка как неродного и восстановительная методика при афазии. Описаны общие трудности рассматриваемого контингента и предложен возможный путь решения проблемы. Представлен фрагмент конспекта занятия, ориентированный на учащихся полиглоссических классов и больных с афазией средней и лёгкой степени выраженности речевого дефекта.

Ключевые слова: полиглоссический класс, инофон, мигранты, нейрореабилитация, афазия, социализация.

Тенденции и динамика современной жизни диктуют свои законы, накладывая отпечаток на все стороны жизни общества и частную жизнь отдельного человека. Теоретическая и прикладная отечественная наука принимает на себя вызов времени, изучая возникающие в обществе проблемы и вырабатывая адекватные и рациональные пути их решения. Иногда отдельной частной науке в решении возникшей перед ней трудной задачи неожиданно и предсказуемо одновременно приходит на помощь другая, смежная с ней наука. Так, в настоящей статье речь пойдёт об интегративном подходе, который авторы применяют для разработки собственной методики развития речи детей полиглоссических классов, с одной стороны, с другой — восстановления речи пациентов с последствиями очаговых поражений головного мозга. Цель едина — языковая и социально-бытовая адаптация (реабилитация) и интеграция в профессиональную сферу рассматриваемого контингента.

Актуальность обращения к проблемам обусловлена, во-первых, интенсификацией миграционных процессов в России на протяжении последних десятилетий, в результате чего значительно увеличивается процент учащихся других национальностей в русских общеобразовательных школах; во-вторых, увеличением больных с патологией речи вследствие поражений головного мозга. Существенно, что медики диагностируют значительное расширение возрастного диапазона больных с речевой патологией, что является своеобразной «платой» за достигнутый высокий уровень технического прогресса и возросшей скоростью жизни.

Работая в разных сферах (методика преподавания русского языка как неродного — Е. А. Вуколова, нейрореабилитация — Т. А. Руденко), авторы настоящей работы пришли к выводам о сходстве (не идентичности!) цели и задач, с одной стороны, развития, с другой — восстановления речи исследуемых групп людей. Впоследствии более глубокое изучение вопроса подтвердило нашу гипотезу о возможности объединения достижений двух областей знаний с целью расширения их возможностей для реализации поставленных целей. Мы выяснили, что ряд психологов и нейропсихологов, лингвистов, педагогов, специалистов в области медицины конца XIX — начала XX в. подчёркивали не просто сходство, а родственную связь методик преподавания русского языка (прежде всего, как неродного, иностранного) и работу логопедов по восстановлению речи взрослых пациентов. Это было освещено в ряде теоретических и практических трудах учёных, занимающихся вопросами становления и развития речи в детском возрасте, методики преподавания русского (родного) и иностранных языков, а также вопросами восстановления утраченной речевой функции. Так, наука нейролингвистика имеет в своей основе учение о локализации высших психических функций (ВПФ) в коре головного мозга. Связано это учение с именами исследователей П. Брука и К. Вернике, обнаружившими ещё во второй половине XIX века взаимосвязь между повредившимся участком коры головного мозга и характером отдельных нарушений. Так были выявлены речедвигательные, слуховые и зрительные центры в коре головного мозга. Дальнейшие разработки учёных в этой области только подтверждали и расширяли сделанные предшественниками выводы. Учение о локализации ВПФ имеет существенное значение для методики преподавания языка (как родного, так и иностранного), поскольку предоставляет этой прикладной науке объективные данные о строении высшей нервной деятельности, постепенном её развитии и формировании речевых способностей у детей и взрослых. Ещё в начале XX века Л. Леша, известный в России практик и теоретик прямого (натурального) метода обучения иностранным языкам, подчеркивал важность изучения педагогами некоторых положений физиологии и психологии¹. «В работах Л. Леша в имплицитной форме содержится также мысль, что сходство восстановительной методики при афазии и методики обучения иностранным языкам (в системе „прямого метода“) не случайно, но обусловлено общностью механизма становления и восстановления любого языка в аппарате речи»². В 30-х гг. XX века Л. С. Выготский описал наблюдения ряда известных педагогов, психологов, лингвистов, свидетельствующие о «сближении патологических расстройств речи и тех затруднений в речи и мышлении, которые испытывает полиглот»³. Например, изучая опыт работы Эпштейна, выдающийся психолог обратил внимание на исследования своего предшественника относительно речевых трудностей детей-полиглотов, «которые приближались к нарушению речи у афазиков»⁴. Вопрос о сходстве восстановительной методики речи и методики обучения неродному языку, намеченный «пунктиром»

исследователями начала прошлого столетия, получил развитие в работах учёных более позднего времени. В связи с этим особенный интерес для нас представляет исследование И. Н. Горелова, российского языковеда и одного из крупнейших специалистов в области психолингвистики. Его работа под характерным названием «Методика направленного восстановления речи при афазии и методика обучения иноязычной речи. Опыт сопоставительной характеристики» служит ярким свидетельством прямой взаимообусловленности рассматриваемых научных сфер, а также актуальности данного вопроса. Горелов писал: «...процесс, протекающий в условиях искусственных и сопровождающихся ломкой ранее сложившихся навыков, видимо, имеет смысл сравнить с патологиями речи и с восстановительной методикой»⁵, где под искусственными условиями подразумевается овладение, целенаправленное изучение неродного языка. Обращаясь к восстановительной методике нейропсихолога Э. С. Бейн (60-е гг. XX века), автор приходит к выводу о возможности применения рассматриваемой методической системы восстановления речи, в том числе, в работе по обучению иностранным языкам.

Подтверждением близкородственной связи восстановительной методики и методики обучения иноязычной речи могут служить сходные ошибки и трудности детей-инофонов (билингвов) и взрослых больных с речевыми нарушениями. Фонетические нарушения, например, связаны с ломкой привычной артикуляционной базы у инофонов и с трудностями восстановления её при афазии. Другой яркий пример общих ошибок и трудностей у рассматриваемого контингента — это разного вида аграмматизм, в том числе «телеграфный стиль», причиной которого является сохранение корневой морфемы и общей схемы высказывания при утрате избыточных элементов или их части. Очень характерно — как для больных с афазией, так и для новичков в иностранном языке — использование функциональных описаний при трудностях актуализации слова, например: «дай мне, чем писать» или «ну это такая вещь, которой копают».

Сопоставление речи пациентов с лёгкой степенью выраженности нарушения с речью инофона при хорошем уровне овладения русским языком покажет следующее сходство в трудностях:

- сложности актуализации слов;
- замена забытого слова неким описательным эквивалентом;
- упрощение синтаксической структуры слов;
- окказиональные словообразования, звуковая лабильность;
- хезитации, парафазии, поиск звуковой «оболочки» слов;
- ложные интерпретации или словоупотребления.

Общность трудностей в обучении русскому языку как неродному с восстановительной методикой ещё раз подтверждает возможность использования сходных инструментов для решения общих задач интеграции и социализации изучаемого контингента.

Учитывая характер трудностей и ориентируясь на задачи, стоящие перед учителями (специалистами в области нейреабилитации), предста-

вим ниже примерный фрагмент занятия в полиэтническом классе, который с незначительными отступлениями и дополнениями может быть применен в работе нейрореабилитолога (логопеда), занимающегося восстановлением речи больных с афазией средней и лёгкой степени выраженности в условиях индивидуальных и групповых занятий.

Тема: «Фразеологизмы». 5-й класс.

1. Прочтите фразеологизмы. Объясните их значение. При затруднении обращайтесь к словам для справок. Используете ли вы эти устойчивые выражения в своей речи?

С гулькин нос, идти в гору, наступать на пятки, бросать на ветер слова, брать себя в руки, держать язык за зубами, заморить червячка, (броситься) сломя голову, яблоку негде упасть, как в аптеке, плыть по течению, до мозга костей, при царе горохе, рукой подать, водить за нос.

Для справок: бездействовать, догонять, мало, очень давно, перекусить, довольно близко, молчать, преуспевать, говорить впустую, овладевать собой, многолюдно, совершенно точно, полностью, обманывать, очень быстро.

2. Прочтите текст и найдите в нём фразеологизм, который встретился вам в первом задании. Есть ли ещё фразеологизм в тексте. Замените устойчивые выражения близкими по смыслу словами. Прослушайте текст ещё раз и скажите, что изменилось с заменой.

Степан, дюжий парень, состоявший в должности лакея, бросился сломя голову в палисадник и хотел было схватить Муму, но та ловко вывернулась из-под его пальцев и, подняв хвост, пустилась во все лопатки к Герасиму, который в то время у кухни выколачивал и вытряхивал бочку, перевёртывая её в руках, как детский барабан.

3. Вспомните название произведения, из которого взят этот отрывок. Назовите действующих лиц (И. С. Тургенев «Муму»; лакей Степан, крепостной Герасим и собака по кличке Муму).

- Опишите Степана. Объясните значение слова *дюжий* (‘крупного телосложения, сильный’).
- Какую должность занимает Степан? Подберите синоним к слову *лакей* (‘слуга’).
- Что делал Герасим? Составьте общее описание его внешнего облика, судя по характеру работы, которую он выполнял.
- Вспомните продолжение и окончание рассказа. Какие чувства вы испытываете к главным действующим лицам?
- У вас есть (или была) в доме собака? Кто она для вас: просто домашний любимец или друг?

4. Перескажите текст, используя в качестве опоры ключевые слова:

Дюжий парень; лакея; бросился сломя голову; вывернулась; пустилась во все лопатки; выколачивал и вытряхивал.

Пересказ может осуществляться одним или несколькими участниками; объёмом с целый текст или фрагментами. Слабым учащимся предлагаем повторить пересказ вслед за сильными учениками, давая первым, таким образом, возможность запомнить текст посредством многократного восприятия его зрительно и на слух.

5. Вспомните фразеологизмы, которые вам встретились на занятии. Составьте с несколькими понравившимися выражениями фразы (предложения).

6. Работая в парах, составьте ситуации / диалоги с несколькими фразеологизмами на выбор.

Структура данного фрагмента конспекта подразумевает поэтапный переход от простых форм работы к сложным (от аналитических к синтетическим), посредством задействования различных анализаторов. Испытуемым предлагаются не изолированные слова, а целостные речевые структуры, имеющие ценность для формирования (восстановления) фразовой речи любого пользователя (носителя) русского языка. В процессе работы мы развиваем (восстанавливаем) слухоречевую память, внимание (к слову), речемыслительные умения с учётом подбора эмоционально значимого материала. С целью эффективного запоминания отдельных речевых конструкций и содержания текста мы, в частности, используем приём, активно применяемый в восстановительной методике, который заключается в воспроизведении различного рода информации в условиях интерференции.

Авторами настоящей работы сделана попытка объединения двух, казалось бы, неродственных сфер деятельности, таких, как методика преподавания русского языка и нейрореабилитация. Общая цель — эффективное пользование языком в социально-бытовой сфере (успешная социализация и реабилитация) через развитие, с одной стороны, и восстановление — с другой, — объединяет и роднит представленные научные области, позволяя находить наиболее эффективные пути реализации поставленных задач. Следует отметить, что данное перспективное направление нуждается в более тонкой и детализированной разработке содержания деятельности специалистов разных сфер.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Леше Л. Некоторые положения физиологии и психологии и их отношения к обучению языкам. Киев, 1910.

² Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / сост. Т. А. Круглякова. СПб.: Златоуст, 2014. С. 140.

³ Там же. С. 69.

⁴ Там же. С. 70.

⁵ Там же. С. 140.

Vukolova E. A.

Moscow State Regional University, Russia

Rudenko T. A.

The Centre of Speech Pathology and Neurorehabilitation, Russia

CASE HISTORY OF THE MULTIDISCIPLINARY APPROACH APPLICATION TO LANGUAGE DEVELOPMENT OF BILINGUAL CHILDREN AND REHABILITATION OF PATIENTS'S SPEECH WITH APHASIA

The article describes a possible way of combining two scientific areas, methods of teaching Russian as a second language and restoration technique in aphasia. The authors describe general difficulties of studied groups and propose the way of solving the problem, presenting an outline of the lesson that focuses on multi-ethnic class of schoolchildren and patients with aphasia with medium and mild form of speech disorder.

Keywords: multi-ethnic class; foreign language native speaker; migrants; neurorehabilitation; aphasia; socialization.

Габышева Феодосия Васильевна

*Министерство образования
Республики Саха (Якутия), Россия*

gabysheva@sa.sakha.gov.ru

Семенова Светлана Степановна

*Институт национальных школ
Республики Саха (Якутия), Россия*

sss_insch@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье раскрываются система языкового образования в Республике Саха (Якутия), модели двуязычия и многоязычия и языков обучения, способствующие развитию языковой личности в полилингвальной среде.

Ключевые слова: двуязычие, многоязычие, языковое образование, модели обучения.

Политические и социально-экономические изменения в жизни Российской Федерации вызывают ряд фундаментальных преобразований во всех сферах жизни и институтах общества, в том числе в системе дошкольного и общего образования. В многонациональном государстве первостепенными задачами становятся формирование российской гражданской и этнокультурной идентичностей, сохранение языкового и культурного многообразия в едином образовательном пространстве, обеспечение конкурентоспособности каждого гражданина, возможность самореализации личности.

Основным средством в достижении поставленных задач являются русский язык как государственный язык, родные языки народов Российской Федерации и иностранные языки. Языковое образование играет ведущую роль в процессах воспитания языковой личности, развития ее нравственных качеств и творческих способностей, в приобщении к отечественной и зарубежной культуре, в сохранении и развитии национальных традиций и исторической преемственности поколений.

В поликультурном регионе России, в Республике Саха (Якутия), по Всероссийской переписи населения 2010 года, живут представители 126 национальностей — 958 528 чел., в том числе коренные народы: якуты — 466 492 чел. (49,9% населения), эвенки — 21 008 чел. (2,2%), эвены — 15 071 чел. (1,6%), долганы — 1906 чел. (0,2%), юкагиры — 1281 чел. (0,2 %), чукчи 670 чел. (0,1%). Из них владеют родными языками: якуты — 450 140 чел., эвенки — 4802 чел., эвены — 5656 чел., долганы — 1054 чел., юкагиры — 1281 чел., чукчи — 670 чел.

Таким образом, совместное проживание и сотрудничество носителей трех языковых групп: славянской, тюркской, тунгусо-маньчжурской — обуславливает функционирование двух государственных (русский и якутский), пяти официальных языков в местах компактного проживания коренных малочисленных народов Севера (эвенкийский, эвенкийский, юкагирский, чукотский, долганский).

Языковое и культурное многообразие в поликультурном пространстве защищено федеральными и региональными нормативными правовыми актами. Основным механизмом реализации языковой политики является государственная программа «Сохранение, изучение и развитие государственных и официальных языков в Республике Саха (Якутия)». Решению актуальных проблем языкового и культурного развития способствуют и другие целевые программы по развитию образования, созданию условий для духовно-культурного развития народов, гармонизации межэтнических отношений и т. д.

Для обеспечения взаимодействия органов государственной власти с институтами гражданского общества при Главе Республики Саха (Якутия) создан консультативный орган — Совет по языковой политике. В сохранении и развитии родных языков и культур коренных народов неоценимый вклад вносят государственные структуры, этнокультурные общественные организации, учреждения образования, культуры, средств массовой информации. Для создания научной основы функционирования родных языков и развития национальных культур работают Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской Академии наук, Научно-исследовательский институт национальных школ Республики Саха (Якутия) Министерства образования и науки Российской Федерации.

В условиях многонационального субъекта основным гарантом сохранения языкового и культурного разнообразия является сфера образования, формирующая человека и гражданина. Задачи совершенствования языковой политики, расширения конкретной языковой среды в условиях двуязычия и многоязычия требуют представления языкового образования не только в образовательных организациях, но и в контексте концепции ЮНЕСКО «Образование на протяжении всей жизни». Мы убеждены, что именно сбалансированное сочетание формального, неформального и информального компонентов непрерывного образования способствует социализации языковой личности в поликультурном пространстве.

В этой связи билингвальное обучение, способствующее формированию сбалансированного двуязычия, рассматривается нами как средство:

- 1) реализации языковой политики по вопросу соблюдения паритета государственных языков в области образования;

- 2) формирования гражданской и этнокультурной идентичности в многонациональном государстве;
- 3) сохранения родного языка национальных меньшинств;
- 4) достижения качества владения языками, формирования коммуникативной компетенции;
- 5) социализации личности в современном мире;
- 6) развития личности.

Динамичное развитие международных и внешнеэкономических связей содействует расширению спектра изучения иностранных языков. Сегодня в школах наряду с английским, немецким, французским языками изучаются и языки стран Азиатско-Тихоокеанского региона в качестве второго иностранного языка (модели «Родной/русский язык-иностранный язык», «Родной (этнический) язык-русский язык-иностранный язык»). Лидерами в обучении иностранным языкам являются 17 Ассоциированных школ ЮНЕСКО.

Развитие раннего двуязычия/многоязычия у детей в дошкольном и младшем школьном возрасте является одним из главных задач системы образования в условиях полиглазичной среды. Изучение иностранного языка, в частности английского, стало стимулом к реализации нового проекта «Полилингвальный детский сад» в дошкольных образовательных организациях, ведущих образовательную деятельность на русском и якутском языках. Двуязычие и многоязычие также актуальны среди коренных малочисленных народов Севера, для которых очень важно возродить и сохранить родные языки. В Якутии на протяжении многих лет сложилась устойчивая языковая практика: большинство представителей северных народов владеют несколькими языками. В последние годы в связи с миграционными процессами появилась проблема обучения русскому языку детей-инофонов.

Таким образом, в региональном образовательном пространстве функционируют следующие модели двуязычия и многоязычия: «Родной/этнический язык-русский язык», «Родной/русский язык-этнический язык», «Родной/русский язык-иностранный язык», «Родной (этнический) язык-русский язык-иностранный язык», «Родной(этнический) язык-русский язык», «Русский и якутский (неродные) языки-родной/этнический язык», «Родной/этнический язык-язык саха-русский язык».

Целостная система языкового образования Республики Саха (Якутия), формирующая вышеназванные модели языковых личностей, состоит из следующих компонентов, действующих в рамках основного и дополнительного образования:

- обучение родным языкам (русскому, саха, эвенскому, эвенкийскому, юкагирскому, чукотскому, долганскому);
- обучение русскому языку как государственному и как языку межнационального общения в РФ и РС (Я) в школах с обучением на языке саха;
- обучение языку саха как государственному языку по выбору в школах с русским языком обучения;
- обучение иностранным языкам.

В общеобразовательных организациях Республики Саха (Якутия) в зависимости от статуса родного языка и социолингвистической ситуации выделяются **5 моделей языка образования**.

Первая модель. Обучение ведется на родном языке учащихся за весь период школьного образования. Данная модель соответствует обучению на русском языке учащихся, у которых он является родным (первым) языком.

Вторая модель. Обучение на родном языке (1–4, 1–7, 1–9-й классы) с последующим переходом на русский язык с определенной ступени. Модель действует в общеобразовательных организациях с якутским языком обучения, расположенных в сельских населенных пунктах и в г. Якутске. Формирование сбалансированного билингвизма обеспечивается следующей моделью:

10-11 класс	Родной язык, литература – учебный предмет	Язык обучения – русский		Формирование сбалансированного билингвизма (обучение на русском языке – изучение родного языка и литературы в форме учебного предмета)
7-9 класс	Язык обучения – родной язык		Язык обучения – русский	Формирование сбалансированного билингвизма (обучение на билингвальной основе, на двух языках)
5-6 класс	Язык обучения – родной язык		Язык обучения – русский	Формирование билингвизма преимущественно на основе родного языка (переходный этап)
1-4 класс	Язык обучения – родной язык		Русский, литература – учебный предмет	Формирование билингвизма на основе родного языка (обучение на родном языке – изучение русского языка в форме учебного предмета)

Третья модель. Язык обучения — неродной, государственный язык, изучение родного языка организуется в качестве учебного предмета. Данная модель распространена: 1) в обучении детей саха на русском языке в условиях поликультурной среды; 2) в обучении детей коренных малочисленных народов Севера на русском языке или на языке саха в зависимости от социокультурной ситуации и уровня обучения.

Четвертая модель. Язык обучения — русский язык или язык саха, а изучение родного (этнического) языка в учебном плане общеобразовательного учреждения не предусмотрено, родной язык используется только в неформальном общении, преимущественно в семье. Модель используется 1) при отсутствии возможности организовать обучение в связи с малочисленностью желающих обучаться на том или ином языке; 2) при добровольном и сознательном выборе родителей и детей в качестве языка обучения неродной язык.

В перспективе планируем реализовывать новую модель — Языки обучения — родной, русский и иностранные языки. Ее реализацию мы связываем с созданием Международной Арктической школы, инициированной Главой Республики Саха (Якутия) Е. А. Борисовым. Цель данной уникальной школы — развитие личностного потенциала детей Арктики через реализацию интегрированной образовательной модели федерального и международного стандартов, программ Международного бакалавриата (IB).

В целях дальнейшего совершенствования механизмов реализации государственной языковой политики ряд лет работаем в тесном сотрудничестве с академическими научными и образовательными организациями Москвы и Санкт-Петербурга. С ними нас также объединило обсуждение проекта Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, утвержденной Правительством страны 9 апреля 2016 года. При разработке предложений мы руководствовались опытом обучения родным и русскому языкам, сформированным с введением преподавания якутского языка в 1922 году, и Концепцией школьного языкового образования в Республике Саха (Якутия) 2001 года.

В настоящее время разрабатываем Концепцию преподавания родных языков коренных народов республики. При этом отмечаем важность формирования содержания языкового образования с учетом этнокультурных потребностей и реальной языковой ситуации. Родные языки имеют различный юридический статус, кодифицированность их лингвистического корпуса находится на разных уровнях. Если на государственных языках республики можно организовать реализацию общеобразовательных и профессиональных образовательных программ, то родные языки малочисленных народов Севера не могут выполнять функции языка обучения. Поэтому подходы к установлению требований к результатам обучения родным языкам, к содержанию программ должны быть дифференцированными с учетом их функциональной активности и устойчивости литературных норм.

Кроме того, изучение русского языка как государственного языка Российской Федерации в организациях, ведущих образовательную деятельность на родных языках, также требует дифференцированного подхода. Следует учесть и то, что базовые лингвистические и коммуникативные компетенции, прежде всего, формируются на родном языке. Программы и учебники по русскому языку для национальных школ всегда учитывали это обстоятельство. Поскольку сейчас перед выпускниками школ ставятся единые требования к результатам обучения русскому языку и ЕГЭ, предполагается более интенсивное обучение в национальных школах.

В целях обеспечения междисциплинарной интеграции, многоуровневости, вариативности, межкультурного диалога в овладении языком необходимо:

1. Воздордить на федеральном уровне институт подготовки авторов по разработке учебников и учебно-методических комплексов по русскому языку и литературе нового поколения, отвечающих требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Следует разработать учебники по языковым группам: тюркской, финно-угорской, абхазо-адыгской, монгольской с последующим включением в федеральный перечень учебников.

2. Создать Всероссийский межрегиональный научно-методический консорциум по билингвальному и полилингвальному образованию.

Gabysheva F. V.

Ministry of Education of the Republic of Sakha (Yakutia), Russia

Semenova S. S.

Institute of National Schools of the Republic of Sakha (Yakutia), Russia

DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE PERSONALITY IN THE MULTI-LANGUAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article explores the system of language education in the Republic of Sakha (Yakutia), the models of bilingualism and multilingualism, training languages promoting development of the language personality in the multi-language educational environment.

Keywords: bilingualism; multilingualism; language education; training models.

Гранева Ирина Юрьевна

*Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского, Россия
irina.graneva@mail.ru*

Кудрявцева Екатерина Львовна

*Елабужский институт
Казанского федерального университета, Россия;
Международный методсовет по многоязычию
и межкультурной коммуникации ОЦ ИкаРУСЮ, Германия
ekoudrjatseva@yahoo.de*

Мартинкова Анастасия Анатольевна

*Университет им. Масарика (Брюно), Чехия
anastasiia.martink@gmail.ru*

МОДУЛЬНЫЙ ИГРОВОЙ УМК «ДЕТИ МИРА»: ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ АУДИТОРИИ

«Дети мира» — это система образовательных и развивающих игр, отвечающих требованиям образовательных стандартов нового поколения. Игровой метапредметный комплекс, способствующий интеграции пользователей в поликультурное пространство, образовательное и повседневное, инновационное как для российского, так и для мирового рынка.

Ключевые слова: игровые технологии, би- и полилингвизм, межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция, поликультурное образовательное пространство.

Ситуация многоязычия в образовательном процессе становится все более распространенной; в одной аудитории оказываются как монолингвы, так и би- и полилингвы, т. е. учащиеся — носители разноструктурных языков с различной когнитивной базой¹: «в зависимости от страны и региона процент иностранных участников от 7 до 40%». Вызовы педагогики XXI века — многонациональность современного социума и активизация миграционных процессов — ставят новые задачи перед системой образования во всем мире. Каким должно быть содержание поликультурного интегрированного образования в условиях глобализации? как обеспечить всестороннее развитие би- и полинациональной личности, обладающей коммуникативной компетенцией в широком понимании данного термина (включающем межкультурную, социокультурную, лингвистическую, медиа- и Я- компетенции)? Как меняются подходы и методики обучения?

Потребность в игровых пособиях модульного и метапредметного типа обусловлена факторами, определяющими развитие человека как индивидуума и как члена современного поликультурного, глобального общества, представленного различными типами социумов².

Требования, выдвигаемые данным контекстом к личности на разных этапах ее становления и в различных контекстах ее взаимодействия с окружающим миром, являются метапредметными и мобильными (не данными раз и навсегда). Подготовка индивидуума к их реализации возможна только с учетом междисциплинарного подхода и мотивации путем использования игровой деятельности как ведущей образовательной.

Задача игр нового поколения в эпоху пересмотра систем ценностей под влиянием глобализации и модернизации современного мира (направленных на передел, обезграницивание как в реальном пространстве, так и в СМИ) — это пересмотр и модуляция существующих (рамочных) правил. Правила игр нового поколения должны быть адаптируемы к играющим, индивидуально-мобильны, т. е. отвечающие потребностям каждой целевой группы (возрастная, социальная, профессиональная). И — полифункционализация игры — возможность за счет набора простейших игровых компонентов и их минимальной перестановки получить максимальное количество игровых модулей как единую систему, подлежащую развитию и расширению каждым игроком (и тем самым самомодифицирующейся и саморазвивающейся). Правила таких игр закладывают фундамент для процесса коммуникации, но не ограничивают его, активизируя творческий процесс в консорциуме игроков, творя этот самый консорциум из некогда разрозненных и взаимообучающихся теперь в игре индивидуумов. Таким образом, игра нового поколения — это платформа для общения и самообразования длиною в жизнь. Поэтому она растет, развивается вместе с играющими, реализуя принцип преемственности.

При одновременном участии в игре представителей различных этно- и социогрупп игровые контенты используются в полной мере, способствуя формированию всех ключевых компетенций (Я-, социо-, межкультурной, лингво- и медиа-) на базе креативных нестандартных решений нетиповых ситуаций.

Комплекс игр «Дети мира». Состав игротеки: комплект из 10 инновационных карточных модульных игр («Новые русские крестики нолики», «Тяни-толкай», «Речедром», «Пойми меня», или «Жестофон», «Мульт-контакт», «Пиктограф», «Колесо обозрения профессий», «Кто? Где? Когда?», «Кулинарное лото», «Кругосветка»). Каждая из игр снабжена описанием модулей игры и методическими рекомендациями, чтобы предупреждать ошибки при использовании игр и в то же время создавать собственные игровые комбинации. Игровая разработка сетью международных лабораторий в билингвальной среде (головная лаборатория «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» находится в г. Елабуга, Татарстан) и отвечает всем вышеуказанным требованиям к играм нового поколения. УМК «Дети мира» отличают:

- 1) универсальность (возраст, монолингвальная и полилингвальная аудитория): игры могут успешно использоваться как в монолингвальной, так и полилингвальной аудитории. Кроме того, игровой комплекс не имеет возрастных ограничений;
- 2) метапредметность: целевые группы не имеют профограничений;
- 3) модульность и принцип преемственности;
- 4) индивидуализация игрового процесса: качественное (уровневое) и количественное (количество игроков), ситуативное (ситуация коммуникации в соотв. с профориентацией и задачами учащихся) приспособление к группе;
- 5) открытость системы: возможность в процессе внедрения и использования игротеки придумывать свои модули, варианты и вариации игр.

Уникальность «Детей мира» состоит в том, что игровое УМК из по-лифункциональных модульных игр способствует интеграции пользователей в поликультурное мобильное пространство, образовательное и повседневное, что инновационно как для российского, так и для мирового рынка.

Геймификация родилась из стремления использовать потребность людей любого возраста к игре, перенаправив ее и обратив азарт игроков в (само)мотивацию, а поиск новых путей выхода из неожиданных игровых ситуаций — в создание инновационных решений в реальном пространстве. Почему при изучении русского языка как иностранного также необходимо обращение к игре как технологии обучения? Отметим следующие причины.

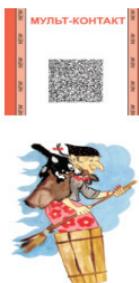
1. Необходимость коммуникативного (преимущественно pragmatischenkoj) подхода к преподаванию и изучению языков, при котором с первых шагов важна отработка полученных ЗУНов в рамках не только постановочной, но и реальной (спонтанной, непредсказуемой в своем развитии) ситуативной коммуникации; кроме того, коммуникативный подход предполагает практикоориентированное образование, направленное на развитие всех составляющих коммуникативной компетенции в целом (а не только лингвокомпетенции).
2. Потребность отработать такие способности, требующиеся в реальном процессе коммуникации на изучаемом языке, как креативность и скорость реакции (в т.ч. при неожиданном повороте общения), внимание и концентрация, что на занятиях обычно не развиваются; игры должны перенять решение данных задач³.

Пример постановки задания на коммуникацию в типичных ситуациях для разных уровней владения языком (A1–C2), но для нетиповых персонажей из игры «Мульт-контакт»:



Маршрут 2 (10+, индивидуальная или командная, на сближение) QR-коды расположены только на обороте картинок. Знание мультфильмов необязательно! В этом маршруте могут быть использованы как мульт-, так и фантазийные немультиплексионные персонажи. Цель: формирование уровней межкультурной коммуникативной компетенции.

Игроки разбиваются на 2 команды, максимум по 12 человек. Карточки лежат картинками вниз, QR-кодами вверх. Игроки (по 1 от команды) тянут по 1 карточке, не показывая друг другу изображения персонажей. Их задача: прочитать текст QR-кода и вступить в диалог от лица своего персонажа с игроком 2-й команды. При этом оба участника диалога



не знают, с кем они общаются (представителем какой цивилизации) и должны вырабатывать тактику поведения в процессе разговора (межкультурной коммуникации). **Ближайшая цель — решить свою коммуникативную задачу** (понять друг друга); дальнейшая цель — понять, кто перед тобой (смочь описать характер собеседника и/или назвать персонаж). Для общения предлагается следующий перечень ситуаций (усложнение ситуаций от В1 к С1, от 6 лет — к более старшему возрасту):

А) Встреча в космо-кафе. Заказ напитка. Заказ обеда на троих для одного. Заказ самого официанта в качестве ужина. Вариант для сказочных персонажей: Встреча в избушке Бабы-Яги. Выяснение процедуры купания и питания. Кто что или кого ест? Запрос информации о дороге, погоде и препятствиях на пути. ...

Б) ...

3. Важность создания и учета этнокультурного контекста⁴ (традиции, нормы, невербальная составляющая и пр. коммуникации у носителей изучаемого языка как родного), в противном случае общение как акт взаимодействия коммуникантов может не состояться не из-за языкового, а из-за этнокультурного барьера.

Пример задания с этнолингвокультурной доминантой из игры «Пойми меня»:

Фигура 1: «Жестофон» (вариант 1): в игре могут участвовать до 10 игроков. Участники игры тянут по очереди карточки с изображением жестов (1 карточка — 1 жест), не показывая их другим игрокам. Игрок, вытянувший карточку (водящий), проговаривает ее значение так, как принято в рамках его культуры. Другие участники игры должны показать этот жест. В поликультурной группе интересно предложить показать жест как в традиции культуры водящего, так и в рамках культуры каждого из игроков — представителей иных стран и наций. Игрок, правильно показавший жест (в рамках культуры водящего), становится следующим водящим.

4. Толерантность, отсутствие клише в подходе к собеседнику, снятие конфликтности.

Пример заданий на развитие толерантности из игры «Мульт-контакт»:

QR-коды с текстами используются только водящим (у игроков рекомендуется забрать все технические устройства!). Игрокам предлагается до просмотра мультфильмов рассмотреть карточки с мульт-персонажами и дать характеристику этих существ. Затем педагог зачитывает характеристики на обороте (QR-коды) или показывает мультфильмы (сказки). После чего участники обсуждают — правильно ли, опираясь лишь на внешние признаки, делать выводы о характере живого существа.

Вариант 1: Участники называют по 3 положительных качества отрицательного героя и по 3 отрицательных — у положительного персонажа.

Цель: формирование толерантности, внимания, развитие речи и расширение словарного запаса.

При игре важно помнить, что более всего мотивируют: собственный успех (в т.ч. как основание успеха команды), интерес окружающих к твоей личности (твоей родной культуре и т. д.), позитивный учет твоих особенностей.

ностей в коллективной деятельности как дополняющих и расширяющих компетенции коллектива (основа инклюзива в гетерогенной аудитории).

Игра в силу своей специфики вынуждает мыслить аналогиями для понимания сути вещей и явлений, о которых иногда впервые слышат учащиеся (новых для нас), или настолько привычных, что постичь их они просто не в силах из-за некоей «зашоренности», «замусоренности стереотипами», присущей каждому человеку. Опирая аналогиями в игре (например, «Пиктограф» модульной игротеки «Дети мира»), у детей стираются стереотипы не только в игровом, но и в реальном пространстве. Игровые модели способствуют развитию мобильного (адаптивного) мышления, креативизации сознания, а также минимизации и даже снятию конфликтности.

В заключение отметим, что именно креативные, игровые модели преподавания языка наиболее оптимальны для полилингвальной аудитории. Игровые ситуации, созданные в процессе обучения, вынуждают детей естественным образом переключаться между этнолингвокультурами: тем самым приобретаются умения и навыки и в сфере кросс-культурной коммуникации, столь необходимые в поликультурном и многоязычном современном мире.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В. Комплексный подход к обучению языку (как неродному и другому родному) детей билингвов (в возрасте 1 года — 6 лет) в образовательных организациях с этнокультурным компонентом / Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова. Riga: RetorikaA, 2014. С. 18.

² Кудрявцева Е. Л. От многоязычия — к креативности: Инновации в поликультурном образовании // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.): В 15 т. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. Т. 9. Направление 8. Русский язык в межкультурной коммуникации. С. 126.

³ Абакумова И. В. О становлении толерантной личности в поликультурном образовании // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 79.

Graneva I. U.

N. I. Lobachevski State University of Nizhni Novgorod, Russia

Koudrjavtseva E. L.

Yelabuga Institute of Kazan Federal University, Russia

Martíková A. A.

Masaryk University, the Czech Republic

MODUL GAME EDUCATIONAL COMPLEX „CHILDREN OF THE WORLD“: GAMIFICATION OF EDUCATIONAL SPACE IN THE POLYCULTURAL AUDIENCE

The authors present „Children of the world“, the system of educational and developing games, which meets the educational standards of new generation. The game meta-subject complex promotes integration of users into polycultural space, both educational and homely, and is innovative both for Russian and the world market.

Keywords: game technology; bi- and polylinguaism; intercultural communication; communicative competence; polycultural educational space.

Гулеватая Ольга Николаевна

*Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования, Россия*

g.ol72@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье освещаются актуальные вопросы развития профессиональной компетенции учителя русского языка через совершенствование методики преподавания. Особое внимание уделено рассмотрению эффективных приёмов педагогической техники на этапе начала урока.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, методика преподавания, приёмы педагогической техники.

Всё более очевидным становится тот факт, что никакие изменения в образовании невозможны без кардинальных изменений профессионального сознания учителя. Сегодня общество предъявляет к современному учителю много требований, среди которых широкая образованность, глубокое знание психологии и педагогики, фундаментальное знание преподаваемых дисциплин, владение передовыми педагогическими технологиями, творческое отношение к работе, умение передать свою увлеченность школьникам, педагогический оптимизм, постоянное совершенствование педагогического мастерства.

Основные требования к квалификации педагогического работника определены в профессиональном стандарте педагога, утверждённом приказом Министерства труда России от 18.10.2013 № 544н и вступающим в силу с января 2017 года¹. Стандарт отражает структуру профессиональной деятельности педагога в деле обучения, воспитания и развития ребёнка. Меняющийся мир не может не оказывать влияния на стратегию современного образования, а значит, по справедливому утверждению Е. А. Ямбурга, руководителя коллектива разработчиков профессионального стандарта, «реальные потребности системы требуют педагогов, обладающих новыми профессиональными качествами и компетенциями»². В связи с этим профессиональный стандарт педагога существенно наполняется психолого-педагогическими компетенциями, а также выдвигает требования к личностным качествам учителя, которые невозможно отделить от его профессиональных компетенций. Одними из основных трудовых действий, определённых стандартом педагога, являются осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных образовательных стандартов и формирование мотивации к обучению. Названными трудовыми действиями педагог может овладеть при условии, если он обладает умением использовать различные формы и методы обучения. Поэтому не случайно одной из основных со-

ставляющих профессиональной компетентности учителя является влаждение методическими приёмами организации учебного занятия, а также их постоянное совершенствование. Рассмотрим некоторые эффективные приёмы педагогической техники, которые можно использовать на этапе начала урока русского языка, отвечающего требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

«Начало — половина целого» — эти точные слова Пифагора уже давно стали афоризмом. Начало урока должно выполнять следующие функции: мобилизация учебных возможностей учащихся; вовлечение их в процесс проектирования урока; сознание интеллектуальной познавательной атмосферы. Начало любого урока определяется рядом факторов: особенностями изучаемого предмета, целями, задачами и содержанием конкретного урока, эмоционально-волевым состоянием учащихся, степенью их готовности к получению новой информации, профessionализмом учителя. Из этого перечня факторов педагогу необходимо выбрать в каждый данный момент главное и в зависимости от выбора поставить те задачи, которые необходимо решить на этапе начала урока. Задачи, успешно решённые на этом этапе урока, позволят учителю перейти к созданию образовательной (проблемной) ситуации на уроке, т. е. к мотивационно- побуждающему этапу урока.

В практике работы с детьми нам часто приходилось пользоваться на первом этапе урока описанными ниже приемами педагогической техники, которые доказали свою эффективность и целесообразность. Они являются сильным мотивирующим средством для учеников, «разжигая» познавательный интерес. А по справедливому высказыванию Анатоля Франса, «чтобы переваривать знания, нужно поглощать их с аппетитом». Несомненно, что подбор таких материалов — это дополнительная работа для учителя, но она окупается последующей активностью учащихся и их отношением к предмету. К тому же накопление из года в год подобного материала облегчает разработку начала урока.

Обратимся к одному из таких приёмов — приёму «Исторический календарь». Стоит отметить, что данный приём является универсальным и может быть использован любым учителем-предметником. Его суть заключается в следующем: в начале урока после записи числа сообщаем учащимся о каком-либо историческом событии (желательно сопроводить иллюстративным материалом), произошедшем в мировой истории в этот день. Данное событие должно перекликаться с темой урока, с реалиями сегодняшнего дня или служить иллюстративным примером к дидактическому материалу, который будет использован на уроке. Богатую тематическую информацию к приёму можно получить на сайте «Этот день в истории».

Предположим, что урок проходит 17 мая 2016 года. В этот день произошли следующие знаменательные события.

1. 17 мая 1846 года бельгийский мастер Адольф САКС запатентовал саксофон.

Слово *саксофон* из данного сообщения может стать материалом для рассмотрения на уроке русского языка по теме «Лексика»: это и лексическое значение слова, и грамматическое, и этимология, и последующая «жизнь» имени создателя инструмента в слове. Несомненно, удачным будет использование этого факта на уроке музыки или МХК.

2. 196 лет назад, в 1820 году, родился Сергей Михайлович Соловьёв, историк, автор «Истории России с древнейших времен» (в 29 т.)

Это событие может стать предметом разговора на уроке истории: пополнит багаж фоновых знаний учащихся. А творческий учитель найдёт ещё много возможностей, каким образом использовать этот факт на уроке.

3. 17 мая 1836 года родился английский астрофизик Джозеф Норман Локьер. В 1868 году он, изучая спектр солнечной хромосферы, открыл неизвестный на Земле химический элемент, который назвал гелием. На нашей планете гелий был обнаружен английским химиком Уильямом Рамзаем спустя 27 лет.

Этот исторический факт будет уместен на уроке химии: даст возможность поговорить о роли личности в развитии науки. Особенно полезен будет учащимся с высокими познавательными запросами.

4. 17 мая 1801 (5 мая по ст. ст.) на Марсовом поле в Санкт-Петербурге открыт памятник А. В. Суворову скульптора М. И. Козловского в присутствии императора Александра I и сына полководца.

Данный исторический факт можно использовать и на уроке истории, и на уроке МХК, и на уроке русского языка (например, записать данное предложение в начале урока и провести с ним комплексную работу).

Использование названного приёма можно сделать традиционным. Тогда он станет своеобразным сигналом начала почти каждого урока. Постоянное использование приёма «Исторический календарь» позволяет создать положительный эмоциональный настрой в начале урока, расширяет фоновые знания учащихся, а на определённом этапе использования делает учащихся помощниками учителя, если вы предложите им самостоятельно отбирать исторические факты на последующие уроки. Обязательно нужно оценить труд ученика.

Традиционным в начале каждого урока может стать приём «Интеллектуальная разминка». Учитель предлагает в начале урока интеллектуальный вопрос, требующий значительных умственных усилий. Приём позволяет учащимся активно включиться в урок, стимулирует активную познавательную деятельность, создаёт творческую эмоциональную атмосферу. Банк заданий для разминки учитель может составить из вопросов популярных интеллектуальных игр — конкурсов: «Русский медвежонок — языкознание для всех», «Золотое Руно», а также из заданий олимпиад различного уровня. Например, можно предложить следующую интеллектуальную разминку для урока русского языка по теме «Лексическое значение слова».

Посмотрите на список слов: *распетушиться, съёжиться, ишачить, обезьянничать, проворонить, насвинячить, окрыситься, присобачить*. Какие из них не обозначают «вести себя, как существо, обозначенное корнем слова»? (Использовано задание конкурса «Русский медвежонок — языкознание для всех».)

Приём «Лови пятёрку!» уместно использовать совместно с приёмом «Интеллектуальная разминка». Ученик, справившийся с заданием интеллектуальной разминки и сумевший пояснить свои решения, считается поймавшим пятёрку. Он получает отметку «отлично». Если использование этого приёма учитель сделает традиционным, то ученики с нетерпением будут ждать каждого последующего урока, чтобы попытаться справиться с очередным заданием учителя. Этот приём совершенно неожиданно может принести ещё один эффект: уменьшится количество опозданий на урок. Использование данного приёма зачастую позволяет раскрыться ученикам не самым сильным, но способным неординарно мыслить. Учащийся обязательно запомнит эту ситуацию успеха и будет стремиться её повторить. Когда приём станет традиционным, к составлению заданий для разминки можно привлечь и учеников.

Этимология — один из самых увлекательных разделов лингвистики, недаром он вызывает интерес у учащихся. На уроках русского языка учитель может воспользоваться возможностями этимологии для роста познавательной активности учащихся, для обогащения словарного запаса учащихся, для создания интеллектуальной атмосферы урока, используя приём «Этимологические изыски». Использование данного приёма способствует подготовке учащихся к предметным олимпиадам.

Можно предложить, например, следующие задания.

1. Почему сказочного героя округлой формы назвали Колобком?
2. Почему на уроке математики при составлении схемы к задаче типа «Из пункта А в пункт В...», начертив прямую линию, мы ограничиваем её точкой? Какое отношение имеет пункт из математической задачи к пунктуации и пунктиру?
3. Название месяца октябрь восходит к лат. *oktober* «восемь». Но, насколько известно, октябрь — это десятый месяц. Как устраниТЬ это противоречие? Определите происхождение названий остальных месяцев. (Эта часть задания может быть предложена для домашней работы.)
4. Это слово пришло к нам из финского языка, в котором оно является сложением двух слов: «ухо» и «хлеб». Назовите это слово.
5. Сегодня этим словом мы называем артистическую среду, с присущей ей особой атмосферой, нравами, жаргоном, манерой одеваться, способами общения. Заимствовано из французского языка во второй половине XIX века (буквально — «цыганщина»). Назовите это слово.

При подготовке таких заданий неоценимую помощь учителю окажут этимологические словари М. Фасмера, П. Я. Черных, В. В. Виноградова, Н. М. Шанского. С электронной версией названных словарей можно познакомиться на сайте «Этимология и история слов русского языка». Данный ресурс курируется Институтом русского языка имени В. В. Ви-

ноградова. Задания для приёма «Этимологические изыски» могут подбирать и сами ученики. За несколько лет работы учитель накопит банк таких интересных заданий и сможет использовать в дальнейшей работе.

Таким образом, овладение разнообразными приёмами педагогической техники может способствовать развитию профессиональной компетенции учителя и позволит ему построить современный урок русского языка, призванный мотивировать учащегося к познанию тайн и загадок родного языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ямбург Е. А. Что принесёт учителю новый профессиональный стандарт педагога? М.: Просвещение, 2014. С. 87.

² Там же. С. 99.

Gulevataya O. N.

*Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Educators' Professional Skills,
Russia*

IMPROVEMENT OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCY

The article is devoted to the topical questions of the Russian teacher's development of professional competence via perfecting the teaching methodology. Special attention is paid to the effective teaching technique at the beginning of a lesson.

Keywords: professional competency; teaching methods; pedagogical technique.

Дейкина Алевтина Дмитриевна

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

adeykina@list.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ БИЛИНГВИЗМА: КОГНИТИВНОСТЬ — КОММУНИКАТИВНОСТЬ — КРЕАТИВНОСТЬ

В статье излагается взгляд на билингвизм с позиции русского языка, определяются общие свойства в организации учебного дискурса разных языков.

Ключевые слова: билингвизм, бикультурность, билингв, языковая среда, полифония подходов.

Образование как институция в условиях всё ускоряющегося внешнего мира преобразуется с опорой на развитие базовых компетенций XXI века и принципиальную установку личности учиться всю жизнь. Одним из первых востребованных качеств личности становится компетентность в области языка и речи как фактор успешной адаптации в социальной среде, эффективного использования своего природного потенциала — дара речи и гармонии себя с внешним миром. Очевидна востребованность личностных результатов, приобретаемых с помощью русского и другого (других) языков в новой системе образования, в первую очередь лингвистического, формирующего языковое сознание личности.

Культурная восприимчивость к переменам в социуме и образовании российских граждан во многом определяется русским языком, носителями и пользователями которого являются миллионы граждан Российской Федерации — и не только они. В данной статье взгляд на билингвизм излагается с позиции русского языка как государственного и русского как средства межнационального общения. Преподавание русского языка происходит на фоне взаимодействия с преподаванием других языков в условиях многоязычия народов России. Поэтому так важны в модели билингвизма пути взаимодействия языка и культуры, межъязыковой и межкультурной коммуникации. Что касается доминирования языка или культуры, выбор остаётся за субъектом. Подобный выбор в своё время сделали Чингиз Айтматов, Расул Гамзатов, Белла Ахмадуллина и многие другие, определяя роль своего родного языка и русского языка, ставшего для них родным. Состояние одновременного владения двумя культурами и двумя языками как бикультурность и билингвизм личности характерно и естественно для социокультурного и образовательного пространства России, так как исторически сложилось и стало органичным быть многонациональной страной, где взаимодействуют русская культура и культура другого этноса (то же и языки). Когда речь идёт о билингве, то предполагается одновременное и полноценное владение двумя языками. Однако далеко не всегда в стихийных условиях близо-

сти разных культур и языков достигается равнозначное овладение учащимися двумя языками. Билингвальное образование как современная модель, основанная на бикультурности, должно учитывать ряд важнейших моментов в достижении цели развития учащихся как двуязычной и бикультурной личности:

- расширение возможностей языкового образования;
- создание условий для творческой самореализации учащихся;
- отбор личностно ориентированных образовательных технологий;
- решение предметно-коммуникативных задач в результате проблемно-поисковой деятельности.

Говоря о билингвальной модели образования, следует конкретизировать, какая именно модель рассматривается, в каких условиях реализуется и в какие сроки обучения, каковы цели в использовании двух языков.

Сила слова и сила мысли часто совпадают как проявления интеллектуальных способностей личности к изучению языка (языков) и совершенствованию «дара слова». Это утверждение особенно значимо в билингвальной среде (полилингвальной, мультилингвальной), что становится всё более распространённым явлением. Билингвальное образование расширяет границы образованности, делает человека коммуникативно более свободным, открывает новые интеллектуальные возможности, меняет способ мышления (однолинейное на мульти- и объёмное), переводит механические пути на осознанные, усиливает ресурсы диалога. Языковая среда учащихся в современной образовательной ситуации всё чаще представляется как полиязыковая (поликультурная). Билингвальная личность, владеющая русским языком и другим языком, русским как государственным и другим как родным, русским и другим как государственными и родными языками, характеризуется лингвистической активностью, позволяющей легко переходить с одного языка на другой. Билингвизм как перспективное явление требует новых подходов в преподавании каждого из языков.

Общими свойствами в организации современного лингвистического дискурса становятся когнитивность (не только приобретение знания, а его понимание, осознанность его сущности, выработка навыков критического мышления), коммуникативность (диалоговые умения, успешность работы в команде), креативность (способность решать самостоятельно нестандартные задачи, обнаруживая творческое мышление).

Когнитивная сторона изучения русского языка связана с познанием языковой системы во всех её проявлениях: структуры, семантики, функций. Анализ языковых уровней и их единиц позволяет выйти на значимые характеристики как отдельных подсистем (фонетическая, лексическая и др.), так и ценностную характеристику всего языка как системы. Понятие характеристики языка включает оценочные критерии различных сторон системы: богатства, разнообразия, самобытности и других языковых явлений, имеет разные виды коммуникативно значимых суждений о язы-

ке как национальном феномене, связано с определением культурных ценностей (мелодика речи, ментальность лексики, эстетика слов и др.).

Креативность личности в изучении языка проявляется в самостоятельных действиях с языком применительно к различным ситуациям поиска, открытия, исследования, моделирования, отбора языковых средств как инструмента мышления.

Формула изучения русского языка: когнитивность — коммуникативность — креативность — важна и для другого изучаемого языка в современной образовательной модели. Названные три К ориентируют при двойном лингвистическом образовании, во-первых, на сопоставительный анализ языков и культур с использованием элементов контрастивной лингвистики — в обучении; во-вторых, на особое внимание к интернациональной функции языка — в воспитании; в-третьих, на просветительскую роль языка — в целях развития личности.

В методике организации и отбора содержания учебного процесса нужна полифония подходов, принципов, тактик при всём их разнообразии. С целями достижения положительных результатов при изучении двух языков коррелируют принципы: с когнитивностью — системности, научности, сознательности, проблемности; с коммуникативностью — культурообразности, функциональности, диалогичности; с креативностью — самостоятельности, критического сознания, метапредметности. Принципы, как и цели, совмещены (интегрированы) в образовательном дискурсе, реализующем задачу развития языковой личности посредством различных деятельностных тактик — логико-познавательной, коммуникативно-деятельностной, поисково-исследовательской и др.

Сложными для достижения положительных результатов в изучении лингвистических предметов являются вопросы языкового идеала и соблюдения языковой нормы, но они, как показывает речевая практика билингвов, вполне достигаемы на основе сопоставлений, сравнений, внимания к различиям в категориях языка (по Пешковскому, языковой идеал — эстетическая категория), в тесном единении с культурными фактами, дающими личности способность и готовность идентифицировать себя по признаку национального родства со своей родной культурой.

Концепция современного лингвистического образования не может не учитывать роль русского языка в развитии и социализации личности, при этом сохраняя уважение к иной языковой культуре.

Deikina A. D.

Moscow State Pedagogical University, Russia

RUSSIAN LANGUAGE IN THE MODERN EDUCATIONAL MODEL OF BILINGUALISM: COGNITION — COMMUNICATION — CREATIVITY

The article presents a look at bilingualism in the Russian language, defines the general properties of the educational discourse in different languages.

Keywords: bilingualism; bicultural; bilingual; language environment; polyphonic approaches.

Дощинский Роман Анатольевич

Московский институт открытого образования, Россия

romando2008@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрываются подходы к проектированию и разработке современных учебно-методических комплексов по русскому языку. Автор актуализирует ключевые смыслы Федеральных государственных образовательных стандартов в контексте преподавания русского языка. Основное внимание уделяется технологиям формирования у школьников навыков смыслового чтения.

Ключевые слова: учебник по русскому языку, современные технологии преподавания, навыки смыслового чтения.

Современные учебники русского языка (под ред. Е. А. Быстровой; под ред. Д. А. Шмелева; под ред. Л. М. Рыбченковой и др.) могут быть отнесены к учебникам нового формата. Они по праву включены в Федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации. И хотя в школах России эти учебники повсеместно используется только с 2012 года, тем не менее имеется многолетний опыт их экспериментального внедрения в отдельных образовательных организациях страны, который показал эффективность созданных авторами систем обучения.

Ключевое требование, предъявляемое ФГОС, — это необходимость создания каждой образовательной организацией программы формирования и развития универсальных учебных действий (УУД)¹. В широком смысле под УУД условно понимается «умение учиться», иначе говоря, способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию посредством сознательного и активного присвоения нового социального опыта².

Указанные учебники в этом смысле ориентируются на методическое правило: «Ни одного урока без всех четырех видов речевой деятельности!» Следование данному правилу восстанавливает в своих правах развитие речи обучающихся во всех своих аспектах. На каждом уроке педагог может и должен предлагать задания по типу: «Слушаем, говорим (спрашиваем — отвечаем), читаем (понимаем), пишем».

Официальная статистика гласит: только 9 % времени человек тратит на письмо. Правда, данный факт можно трактовать по-разному, поскольку, с одной стороны, это заставляет педагогов не беспокоиться относительно низкой культуры письменной речи обучающихся, а с другой стороны, это лишний раз свидетельствует о том, какого серьезного внимания к себе в силу его естественной «недоразвитости» требует письмо в школе.

Однако представляется не менее важным именно на уроках русского языка проводить систематическое обучение и всем видам продуктивного чтения: просмотровому, ознакомительному, поисковому и изучающему. При формировании навыков смыслового чтения необходимо задействовать ключевые механизмы речи: механизм антиципации (предвидения, предугадывания), механизм эквивалентных замен, механизм памяти, механизм сжатия текста и пр.

Например, для отработки механизма антиципации до чтения текста учитель формулирует вопросы по модели: «В тексте Вам предстоит познакомиться с... О чём конкретно в нем должно говориться? На какие вопросы Вы можете получить ответы?» При этом после чтения текста важно вновь возвратиться к изначально заданным вопросам в такой форме: «На какие вопросы Вы действительно получили ответ? Что для Вас стало своеобразным открытием?»

Часто в тексте для чтения специально задается какое-то незнакомое ученикам слово. Формулируется задача — обнаружить это слово, сделать предположения о его значении, сверить информацию с источником и т. д.

Отрадно, что подача информации в данных учебниках подчас происходит не только через визуальный канал. Особенностью учебников можно справедливо считать наличие аудиоприложений, включающих материалы к разным типам заданий и демонстрирующих обучающимся образцовую речь (прежде всего, это полезно для детей-билингвов). Задания, предполагающие использование аудиоприложений, имеют специальную маркировку в тексте учебников.

К каждому аудиофайлу продумана система заданий. Некоторые из них относятся к заданиям языкового характера. Например, помогают непосредственно или опосредованно освоить произносительные нормы, привлекая в зону активного внимания устную речь, или отрабатывают тот или иной грамматический материал: *Слушайте историю из книги Э. А. Вартаняна «Путешествие в слово» и записывайте в таблицу глаголы в зависимости от их формы.* Другие задания напрямую связаны с работой над содержательными элементами, более того, являются творческими по своей сути и направленности: *Вы прослушаете историю о знаменитом древнегреческом баснописце Эзопе... Заполните таблицу в соответствии с содержанием текста. Используйте данные слова и словосочетания.* (Далее предлагается список слов и словосочетаний и две пустые колонки таблицы: «Язык — самое лучшее, что есть на свете», «Язык — самое худшее, что есть на свете».) Увлекательной формой «последующей» работы с аудиозаписью можно считать восстановление деформированного текста или плана к тексту.

Определенным достижением учебников является системная работа, которая направлена на подготовку выразительного чтения того

или иного текста. Очень важно при организации подобной работы дать время обучающимся на подготовку выразительного чтения текста, на осмысление прочитанного (назовем это «стоп-паузой», или «мышлительной остановкой»). Перед проверкой выразительного чтения учитель может задать вопрос: подумайте, какое настроение Вы пост到达етесь передать при чтении? На чем Вы заострите внимание ваших слушателей? и т. д.

Существенным моментом отработки умений и навыков в системе упражнений можно считать постепенный переход от фронтальной работы через групповую (парную) работу к индивидуальной работе. За этой логикой скрывается прежде всего рост самостоятельности в выполнении упражнений: сначала работа выполняется коллективно, затем полусамостоятельно (при поддержке товарищей), наконец, полностью самостоятельно.

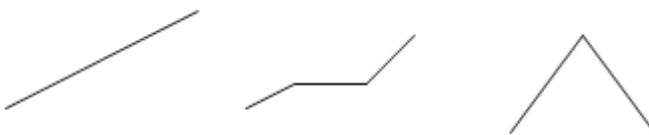
Кроме того, следует учитывать тот факт, что устойчивость любого здания определяется, как известно, прочностью фундамента и плавностью соединения несущих конструкций. Главное в этом отношении — чтобы урок получился «без швов». Что может стать таким связующим элементом?

Сошлемся на опыт Льва Адольфовича Гдалевича и Энрики Давидовны Фудим³. Авторы полагают, что в основу урока русского языка должен быть положен интересный текст, способствующий духовному развитию ученика, соответствующий его возрастным особенностям, но вместе с тем содержащий что-то новое в интеллектуальном и эмоциональном плане и, разумеется, насыщенный орфографически, пунктуационно, грамматически и т. д. Такой текст диктуется по предложениям (без первичного цепостного ознакомления). Учитель как бы следует за естественным ходом восприятия человеком информации, пытается сохранить мотивацию письма. А на самом интересном месте ставится точка. Такой «обрыв» создает условия для творческого дописывания текста. Затем на экране высвечивается текст целиком, предлагается сопоставить написанное под диктовку и собственное творчество с авторским текстом.

Ученый-методист А. Д. Дейкина⁴ данную модель дополнила и уточнила. Автор предложил следующие варианты работы над текстом на уроках русского языка.

- Объяснение нового языкового материала с опорой на связный текст. Фактически весь урок — это запись под диктовку частей некоего текста (или текстов). Для каждой части предусматривается своя грамматическая работа. В конце урока осуществляется чтение наработанного текстового материала целиком и беседа по его содержанию. Можно выделить и некоторые разновидности урока данного типа: движение может проходить через неспешное повторение посредством проверки домашнего задания к новому материалу; учитель может воспользоваться и приемом начальной «мозговой атаки» с быстрым включением-«открытием», а потом замедлением темпа, но без расслабления; наконец, в центре урока оказывается то новое, к которому подбираются постепенно, но на это новое посто-

яенно фокусируется внимание. Схематически указанные разновидности урока можно изобразить так:



- Следующая модель строится на основе высказывания с опорой на его ключевое слово. На уроке организуется работа над словом и его «окружением» (текстовым и контекстным). То есть движение урока осуществляется в направлении — от слова как минимального значимого элемента текста к самому тексту (ср.: в первом типе урока — движение от части текста как его большего или меньшего фрагмента к другой части, а в результате — к целому, форма и содержание оказываются разделенными урочным временем).
- Модель движения от опорного текста к новому материалу. Предполагается, что текст (или ряд текстов)дается целиком в самом начале урока. Дальнейшая работа сводится к уточнению, конкретизации, пояснению (ср.: если в первом типе предполагается движение от формы к содержанию, во втором типе — одновременный их анализ, то в третьем типе — от содержания к форме).

Но в любом случае описанная работа, связанная как с постепенным введением информации и дальнейшим прогнозированием текста, так и с работой в режиме от слова к тексту и наоборот, безусловно, является частью формирования познавательных УУД. Язык, таким образом, предстает эффективным способом, открывающим детям глаза на мир, а также пробуждающим в них познавательный творческий интерес.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов и др.; под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 152 с. С. 6.

² Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М.: Просвещение, 2009. 59 с. (Стандарты второго поколения).

³ Гдалевич Л. А., Фудим Э. Д. Уроки русского языка в 5 классе. М.: Просвещение, 1991. 176 с.

⁴ Дейкина А. Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка. М., 1990. 176 с.

Doshchinskij R. A.

Moscow Institute of Open Education, Russia

PECULIARITIES OF MODERN EDUCATIONAL AND METHODICAL COMPLEXES OF RUSSIAN LANGUAGE

The article describes the approaches for design and development of modern educational and methodical complexes in Russian language. The author actualizes the key meanings of the Federal State Educational Standards in the context of teaching Russian language. Special attention is paid to the technologies of formation of high school students' skills of semantic reading.

Keywords: textbook of Russian language; modern techniques of teaching; skills of semantic reading.

Дутко Наталья Петровна

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

np.dutko@mpgu.edu

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Автор предлагает модель работы с текстом в качестве дидактической единицы при обучении русскому языку детей-билингвов, направленную на развитие коммуникативно-смысловой сферы личности ребенка. Представленный подход состоит из билингвального и поликультурного компонентов, позволяющих формировать языковую культуру личности ребенка-билингва.

Ключевые слова: обучение детей-билингвов, билингвальное образование, лингвистическое мышление, коммуникативно-смысловая сфера личности.

Проблема обучения русскому языку детей-билингвов становится наиболее актуальной в контексте подготовки детей к жизни в полилингвальном мире. Особая роль в этом процессе отводится билингвальному образованию, где основное внимание уделяется разработке и внедрению методических подходов в преподавании русского языка в свете общеевропейских компетенций владения иностранным языком¹.

За последние годы одним из приоритетных направлений в обучении русскому языку является текстоориентированный подход. Это обусловлено целями современного образования — обучение не только грамматике русского языка, но и развитие коммуникативно-смысловой сферы личности ребенка.

Текстоориентированное обучение русскому языку неразрывно связано с коммуникативно-деятельностным подходом, при котором текст выступает как средство развития разных видов речевой деятельности, необходимых для реализации практических целей в повседневной коммуникации, и содержит основные лексико-грамматические темы. Информация, заключенная в тексте, передается посредством языка (родного, иностранного), и овладение этими языками становится первоочередной задачей для детей-билингвов.

Уровень владения языком определяется тем, насколько хорошо ребенок умеет читать, писать, понимать текст и воспроизводить его содержание.

Чтобы лучше представить систему работы с текстом, попробуем показать конкретно, как при обучении русскому языку детей-билингвов² используется текст в качестве дидактической единицы.

Нами представлена такая система заданий, которая способствует формированию коммуникативной и межкультурной компетенций обучающихся. Разработанная система заданий обучения русскому языку

на основе текстов художественной литературы представлена в виде рабочих тетрадей, выполнение заданий по которым позволяет обучающимся продвигаться в уровнях усвоения материала от элементарного до продвинутого. Предложенная система заданий может быть использована при обучении русскому языку в учебных группах открытого типа и разноуровневых групп. Методический аппарат направлен на включение обучающихся в учебную деятельность, обеспечивает возможность дифференциального, проблемно-поискового, проектного методов обучения.

Все задания имеют практикоориентированную направленность. Традиционные темы русского языка рассматриваются на материале текстов из художественных произведений разной тематики. В каждой теме усваиваются новые теоретические сведения через деятельность учащихся, через микроисследования по эпизоду из текста художественного произведения. Отличительная черта предложенных заданий — отбор материала с учетом возрастных особенностей обучающихся и уровня владения русским языком. Уровень владения языком определяется, насколько хорошо ребенок умеет читать, писать, понимать текст и воспроизводить его содержание.

Рассмотрим систему заданий для школьников 5–6-х классов. Для примера возьмем фрагмент из текста Г. Остера «Бабушка удава», где представлен диалог слонёнка, попугая, удава и мартышки о возможности повторного знакомства.

Работа с текстом начинается с его чтения, так как дети-билингвы должны уметь читать текст с установкой на общий охват содержания, определить тему текста, понять его основную идею, как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной. При работе с текстом используется вид чтения с общим охватом содержания, изучающее чтение.

Затем предлагается обучающимся ответить на вопросы, которые способствуют выявлению понимания содержания прочитанного текста и вычленению отдельных его деталей, несущих смысловую нагрузку.

Необходимо в начале разбора текста обратить внимание на форму речи, представленной автором в тексте. Поэтому задается вопрос: «Сколько действующих лиц участвует в диалоге?» Ответ: *слонёнок, попугай, удав и мартышка*.

Затем формулируется определение диалога.

Далее предлагаются вопросы на выявление содержания прочитанного:

1. Чему удивились слонёнок, попугай и удав?
2. На что обиделся попугай?
3. Почему мартышка с удовольствием познакомилась бы со слонёнком?
4. Почему мартышка с удовольствием познакомилась бы с попугаем?
5. Почему мартышка с удовольствием познакомилась бы с удавом?
6. Можно ли знакомиться два раза подряд?

После выявления содержания прочитанного предлагается серия заданий с использованием лексико-грамматического материала текста.

Например, задания на выявление языковой компетенции: нахождение в тексте имен существительных, местоимений, соотнесение их с родом, числом и падежом, глаголов движения, наречий.

Очень важно при работе с текстом акцентировать внимание на лексическом значении отдельных слов, что, несомненно, обогащает словарь и способствует речевому развитию детей-билингвов.

Примеры заданий по выявлению лексического значения слов.

А. В каком значении употреблено в тексте слово НАРОЧНО³?

1. С определённой целью, с намерением.
2. В шутку, не всерьёз.

Б. В каком значении употреблено в тексте слово СЛУЧАЙНО?

1. Непредвидено, непреднамеренно.
2. Между прочим, кстати.

Также необходимо при работе с текстом уделять внимание составу слова: основа слова и окончание. Распознаванию достаточно широкого круга словообразовательных моделей, представленных в тексте. Обращать внимание на синтаксические конструкции предложений в тексте.

По завершению работы с текстом обучающимся предлагается выполнить типовой тест, который позволит определить уровень усвоенного материала.

Работа с текстом состоит из пяти последовательных шагов: фонетический и орфоэпический, в которых отрабатываются фонетические и орфоэпические трудности чтения и произношения; лексический — введение новых слов и их значений с заданиями на их запоминание; грамматический — погружение в новый грамматический материал с заданиями на его усвоение; орографический, в котором отрабатываются правила правописания.

Работа с текстом способствует полному погружению в среду второго языка, во время которой дети приобретают следующие умения: поиск содержательной информации; нахождение точного ответа на поставленный вопрос; перевод содержательной информации в другую, в таблицу, схему, и наоборот; сопоставление разных частей текста, выявление противоречий, разнотечений между частями текста; создание собственных текстов с учетом речевой ситуации, жанра, стиля⁴.

Представленный текстоориентированный подход в обучении русскому языку детей состоит из билингвального и поликультурного компонентов, позволяющих при необходимости включить любой родной язык и элементы этнической культуры в образовательное пространство.

Подводя итог, мы можем отметить положительный опыт апробации представленной методики, который подтверждает, что функциональная грамотность в лингвистических дисциплинах может быть достигнута только при синтезе знаний родного и второго языков, а определенный

уровень языковой культуры личности ребенка-билингва является необходимым условием для его интеллектуального развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (русская версия). М.: МГЛУ, 2005. 247 с.

² Работа с текстом в лингвистической гимназии. М: Московский центр качества образования, 2008. 152 с.

³ Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. М.: АСТ, 2000. 1424 с.

⁴ Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. Рига: RETORIKA A, 2005. 384 с.

Dutko N. P.

Moscow State Pedagogical University, Russia

TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO BILINGUAL CHILDREN ON THE BASIS OF LITERARY TEXTS

The author proposes a model of work with the text as a didactic unit for teaching Russian to bilingual children, aimed to develop communicative and semantic sphere of child's personality. The presented approach consists of a bilingual and multicultural components, allowing to form the linguistic culture of bilingual child's personality.

Keywords: teaching bilingual children; bilingual education; linguistic thinking; communicative and semantic sphere of personality.

Дьячкова Ирина Николаевна

Петрозаводский государственный университет, Россия

gyla4@yandex.ru

ЛИНГВОРЕГИОННОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается проблема внедрения регионального компонента в преподавание русского языка. Ставится цель показать образовательный и воспитательный потенциал регионального материала в обучении родному языку на примере работы с лингвогорегионоведческим текстом, описываются задачи и возможные приемы его анализа.

Ключевые слова: региональный компонент, лингвогорегионоведение, лингвогорегионоведческая компетенция, лингвогорегионоведческий анализ текста.

Региональная составляющая является неотъемлемой частью современных государственных образовательных стандартов, в связи с чем, особенно в последние годы, в методической литературе, периодике заметно активизировалось обсуждение вопросов использования регионального компонента в практике школьного и вузовского преподавания. Содержание региональной части стандарта прежде всего направлено на привлечение внимания учащихся к изучению своей малой родины, познанию ее природной, этнической, культурно-исторической, языковой уникальности. Нельзя не согласиться с Т. Ф. Новиковой в том, что культура «среды обитания» (семья, микросоциум, край) — это «зона ближайшего действия» в приобщении подрастающего поколения к культуре общечеловеческой, «первый (не только по счету, но и по степени значимости) уровень вхождения человека в культурное пространство»¹.

Цель данной статьи — показать образовательный и воспитательный потенциал регионального материала в обучении русскому языку на примере работы с текстом.

Традиционно в русистике, методике преподавания родного языка сведения, относящиеся к языку региона, рассматривались и продолжают рассматриваться в рамках лингвокраеведения. Наряду с этим термином в последнее время можно нередко услышать и другое именование этой дисциплины — лингвогорегионоведение. В частности, оно активно используется учеными Белгородской методической школы (Т. Ф. Новикова), которые справедливо обосновывают его большую понятийную определенность по сравнению с неоднозначным в плане локальных границ термином с компонентом *край*². Необходимо признать, что по своей словообразовательной модели *лингвогорегионоведение* также более удачно вписывается в понятийно-терминологический аппарат современной методики, деривационно соотносясь с содержательно близкими дидактическими номинациями *региональный компонент*, *регионоведение*, *регионоведческий аспект* и под.

Внедрение лингвогеононедения (будем здесь и далее использовать этот термин. — И. Д.) в практику школьного преподавания родного языка позволяет, по мнению белгородских исследователей, говорить о формировании у учащихся не только лингвокультурологической, но и составляющей ее лингвогеоноведческой компетенции. Соотношение указанных понятий экстраполируется современными методистами и на более частные аспекты школьного преподавания. По-видимому, данный перенос возможен и в случае обращения к такому виду (методу) работы на уроке, как анализ текста.

Исходя из целей и задач лингвокультурологического текстового анализа, сформулированных в работах Л. А. Ходяковой³, Н. Л. Мишатиной⁴ и др., языковой разбор лингвогеоноведческого текста должен быть в первую очередь направлен на формирование у учащихся таких знаний и умений, как: выявлять в высказывании культурноносную лексику (в первую очередь — местную лексику и обороты речи, позволяющие «опознать» свой регион); находить употребляемые в тексте слова-концепты (ключевые слова культуры) и определять их содержательную значимость в передаче авторской идеи; производить культурологический (геононедческий) комментарий отдельных языковых единиц и фрагментов текста; пользоваться различными видами словарей (диалектные, исторические, этимологические) и другими источниками для поиска культурно значимой информации. Естественно, что в случае лингвогеоноведческого анализа особое внимание в отобранном материале прежде всего необходимо уделять языковым реалиям, отражающим своеобразие края, но эта информация, по нашему мнению, непременно должно рассматриваться на общерусском культурно-историческом фоне, вписываться в национально-культурный контекст, отчего воспитательная и обучающая роль данной работы только возрастет, а лингвогеоноведческая компетенция действительно станет частью лингвокультурологической.

Ориентация данного типа анализа на поиск информации в различных источниках может вызвать необходимость в знакомстве с текстом и выполнении отдельных заданий до урока. Несомненно удачной представляется в этом отношении идея Л. А. Ходяковой проводить подготовку к культурологическому разбору текста в форме проектной деятельности, когда урок представляет собой обобщающий этап работы по сбору информации, полученной в ходе выполнения заданий отдельными группами⁵. Между тем исследовательский этап работы с текстом может быть адаптирован и для групповой работы, организуемой непосредственно на уроке (при наличии справочных пособий, энциклопедий, словарей). Именно этот вариант организации предлагается нами в настоящей статье.

Вопросы и задания для лингвогеоноведческого анализа текста были разработаны на примере рассказа из книги известного карельского

писателя И. А. Костина «Были и предания Заонежья» (текст дается в сокращении). Перед чтением текста учащимся предлагается прослушать подготовленное одним из учащихся 3–4-минутное сообщение об авторе книги и земле Заонежья, которой книга посвящена. Чтение рассказа может предварять работа с заголовком, в ходе которой учащимся задаются следующие вопросы:

— Рассказ И. Костины называется «Боярщина». Опираясь только на заглавие, попытайтесь предположить, о чем пойдет речь в тексте? Что в Заонежье могло называться или называется Боярщиной, чем оно могло заинтересовать писателя? (Подобное начало занятия с использованием элементов технологии продуктивного чтения помогает активизировать мышление учащихся, заинтересовать их и тем самым настроить на внимательное восприятие текста, создает почву для дальнейшего сопоставления собственных предположений и заключенной в тексте информации.)

Боярщина

Царицын ключ, Царёво, Романовская, Обельщина, Боярщина... Эти названия деревень Заонежья для местных жителей звучат привычно и буднично. Но за каждым из них не только величавое сочетание слов, но и своя история. Боярщина — это и название деревни, и ее прозвище. Трудно сегодня сказать, когда возникла Боярщина, но надо думать не позже XIII века. Находилась она под покровительством новгородского боярского наместника, имевшего здесь большой пашенный двор, главную боярскую усадьбу. Сюда приезжали или сам наместник, или его ключники для сбора податей и переписи всего живого и сущего в деревнях. Вот потому-то деревня первоначально и была окрещена Боярщиной.

Интересны страницы и более поздней истории деревни. По некоторым данным, на строительстве Спасо-Преображенского храма в Кижах в плотницкой артели работали два мастера из Боярщины.

А разве не страницей яркой легенды является жизнь известного сказочника и былинника из этой деревни Василия Петровича Щеголёнка? Крестьянин и великолепный сапожник, он перенял от своего дяди Тимофея не только сапожное мастерство, но и умение петь былины. Несколько раз ходил в Поморье, ездил на Соловки посмотреть, как люди живут, как сказки сказывают. И всегда в дороге его выручало сапожное дело. Как только в какой деревне люди узнавали, что появился сапожник, в любом доме стол и очаг мастеру был обеспечен. Сапожничал вечерами и пел былины. Что могло быть прекраснее этого занятия, а для людей польза и праздник души!

Не раз гостил наш сказочник и подвижник в Ясной Поляне у Льва Толстого. Великий писатель вечерами слушал и записывал рассказы Щеголёнка, некоторые из них Толстой переработал, художественно переосмыслил и превратил в народные были-рассказы: «Чем люди живы», «Два старца», «Холстомер» и другие...

Боярщина давным-давно утратила смысл первоначального прозвища, оставив за собой праздничное звучание слова. А разве не празднично звучит фамилия сказителя: Щеголёнок! Фамилия для Заонежья вообще-то не характерная. Знать, кто-то из предков Василия Петровича любил щегольнуть и ярким словом, и праздничным нарядом. И хотя жизнь жителей Боярщины была далеко не праздничной, люди умели не только в поте лица добывать свой хлеб насущный, но и хороводы водить и песни величальные петь на свадьбах. И если на этой земле рождались люди такого высокого духовного проявления, значит, быть здесь и разумному созиданию, и ясному незамутненному слову жить.

— Итак, мы прочитали текст. Оправдались ли ваши предположения относительно наименования Боярщина? Что вы узнали из текста о его происхождении? Понятно ли вам, что означают слова *наместник, ключник, подать, перепись*? Что подразумевается под словом *сущее?* (Работа со словарями.)

— Какие сведения из прочитанного рассказа вам показались наиболее интересными? Каковы ваши впечатления? (Текст понравился, потому что сообщает много интересных фактов об истории самой деревни и ее жителях. Прочитав рассказ мы узнали, что у деревень тоже бывает очень богатое прошлое. Боярщина прославилась своими талантливыми людьми — мастерами и знатоками русского фольклора, их творения получили российскую и мировую известность. Былинщика и сказителя Василия Петровича Щеголенко высоко ценил великий русский писатель Лев Николаевич Толстой.)

Далее учитель предлагает учащимся вслед за автором внимательнее прислушаться к тому, о чем говорят нам слова. Для этого классу, заранее разделенному на группы, даются для выполнения отдельные задания, после работы организуется коллективное обсуждение полученных результатов.

1. Выделите слова и выражения, позволяющие опознать данный текст, как повествование о Карелии. Составьте словарик культурносной лексики края с небольшими лингвистико-энциклопедическими комментариями. Для получения энциклопедической справки воспользуйтесь энциклопедией Н. П. Кутькова «Карелия», материалами сайта <http://vestnikstory.blogspot.ru> (в словарь должны войти имена собственные Заонежье, Соловки, Поморье, Спасо-Преображенский храм, Кижи, Щеголёнок, былины и сказки).

2. Выпишите заонежские топонимы, употребленные в рассказе. Познакомьтесь с материалами сайта <http://onego.karelia-life.net>, словаря И. И. Муллонен «Топонимия Заонежья» (материалы можно дать на распечатках) и ответьте на вопросы: 1. Благодаря какой царице получила свое название деревня Царицын ключ? (Заонежье была «сосланы» и насильно пострижена в монахини Великая Государыня Ксения Романова (в иночестве Марфа) мать первого русского царя династии Романовых — Михаила Федоровича. Там она заболела, вода из целебного ключа в деревне под Толвуей по преданию помогала облегчать ей страдания. Так появилось название деревни.) 2. Связан ли с царями топоним Царёво? Что он может нам поведать об истории Заонежья? (Топоним Царево, по И. И. Муллонен, результат народноэтимологического сближения прибалтийско-финского слова *sara* — ‘развилина, разветвление’ (дороги, реки, ручья) и русского слова *царь*. Этот топоним свидетельствует о раннем (дославянском) заселении этого края прибалтийско-финскими народами — саамами, предками карел, вепсов.) 3. Почему в ряд «величавых» имен попало непонятное слово *обельщина*? Предположите, что оно означает, за точной информацией обратитесь к словарю И. И. Муллонен. (*Обельный* значит освобожденный от выплаты налогов, податей; отсюда заонеж. *обельщина* — местность, селения которой были освобождены от государственных налогов. «Обелялись» от налогов только те крестьяне, которые имели особые заслуги перед царствующей династией.)

3. Выпишите из текста многочисленные имена, которыми автор наделяет В. П. Щеголенко. Сформулируйте сами или выясните по словарю и запишите их значения. С каких сторон характеризуют они знаменитого заонежского крестьянина? Какое существительное, по вашему мнению, должно занять первое по значимости место в ряду этих имен? Почему? Можно ли сказать, что и фамилия сказителя «говорящая»? (*Крестьянин* — характеристика по социальному положению и образу жизни; *великолепный сапожник, мастер* — по степени владения ремеслом; *былинщик, сказочник, сказитель* — по художественному

таланту и знанию фольклора; *подвижник*, человек высокого духовного проявления — таким он был по сути своей, неизменно следовавший всю жизнь призванию дарить людям «праздник души», исходивший за этим не только родной край, но и не раз бывавший за его пределами, *подвижник* — ключевая характеристика Щеголёнка в рассказе.)

4. Отметьте в тексте слова и выражения, характеризующие будничную жизнь, занятия заонежан (*строительство, плотницкая артель, сапожник, жизнь была далеко не праздничной, в поте лица добывать свой хлеб наущный и др.*). Выпишите из рассказа все контексты, в состав которых входит слово *праздник* и его производные, отметьте также тематически близкие слова и обороты речи (*праздник души, праздничное звучание, празднично звучит, праздничный наряд; петь былины и др.*). Сделайте вывод о том, какое место занимал праздник в жизни заонежских крестьян? (Костин подчеркивает особую ценность праздника в традиционном крестьянском укладе. Праздник был для измощденного тяжелым трудом человека поводом «опорожнить», освободить время для души. Глубокое понимание значимости «духовной пищи» (а не только «хлеба наущенного»), особое отношение к тем, кто эту пищу дарил, и сегодня дает автору надежду на то, что его земля не оскудеет талантливыми людьми — быть здесь и разумному созиданию, и ясному незамутненному слову жить.)

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Опыт аспектного анализа регионального языкового материала (на примере Белгородской области): кол. моногр. / под ред. Т. Ф. Новиковой. Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2011. С. 15.

² Там же. С. 35.

³ Ходякова Л. А. Лингвокультурологический анализ текста на уроке-проекте // Русский язык в школе. 2012. № 4. С. 3–10.

⁴ Мишатина Н. Л. «Образ человека, в Слове явленный: освоение концептов русской культуры». Элективный курс по русскому языку для предпрофильной подготовки и профильного обучения: учебно-методическое пособие. СПб.: Сага, 2005, 2007. 166 с.

⁵ Ходякова Л. А. Указ. соч. С. 5–6.

Dyachkova I. N.

Petrozavodsk State University, Russia

LINGUOREGIONAL ANALYSIS OF THE TEXT

The article deals with the problem of introducing a regional component in the teaching of the Russian language. The aim is to show the educational potential of regional material in the teaching of the native language on the example of linguoregional text, to describe the tasks and possible techniques of its analysis.

Keywords: regional component; linguoregional; linguoregional competence; linguoregional text analysis.

Жуковец Лариса Михайловна

Средняя общеобразовательная школа

№ 119 г. Казань, Россия

glampire@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ЛИНГВИСТИКИ И ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

В статье проводится анализ педагогических явлений в организации исследовательской деятельности в поликультурном образовательном пространстве.

Ключевые слова: педагогические явления, исследовательская деятельность, поликультурное образовательное пространство.

Национально-культурный компонент в преподавании русского языка становится одним из важных средств развития духовно-нравственного мира школьника. Культура межнационального общения, межкультурный диалог — это факторы развития единого гуманитарного пространства. Формирование у учащихся чувства уважения к ценностным ориентациям разных народов — решающее условие для сохранения крепких общественных связей. Но это не только социальная потребность, но и личностно значимая, так как, знакомясь с национально-культурными особенностями другого народа, ученик глубже начинает осознавать свою культуру, свой язык, понимать его своеобразие.

Каковы же основные направления организации исследовательской деятельности учащихся в поликультурном образовательном пространстве?*

Во-первых, это исследовательские задания на уроках, когда учащиеся работают с материалом культуроведческой направленности, к примеру, проводят сопоставительный анализ русских пословиц и пословиц других народов, фразеологизмов, крылатых выражений, исследуют особенности народного календаря, народных игрушек, национального костюма, делают сопоставительный анализ формул речевого этикета у разных народов.

Во-вторых, это работа на уроке с текстами культуроведческой направленности, отражающими ценностную картину мира, — это тексты о родном языке, отечестве, доме, семье, малой родине и т. д., в которых важен воспитательный потенциал. Исследование проводим по текстам русских и национальных авторов, связанных с Поволжьем. Сопоставление языковых особенностей, художественного своеобразия, выявление национально-регионального компонента — все это дает возможность проникнуть в творческую лабораторию, постигнуть идеи текста.

В-третьих, исследовательские задания возможны на основе упражнений в учебнике, в которых рассматриваются основные концепты рус-

ского языка или приводятся сведения о жизни и деятельности выдающихся ученых, писателей, художников, интересные лингвистические наблюдения из истории языка.

Практика показывает, что уроки-исследования помогают учащимся выйти на «свою» тему, работа над которой продолжается во внеурочной деятельности в рамках школьного научного общества. Анализируя тематику исследовательских работ, подготовленных в рамках НОУ, приходим к выводу, что основой исследования зачастую был поликультурный материал.

Проведено учащимися сопоставление русских и татарских фразеологизмов (основных тематических групп, цветовой и числовой символики, случаев взаимопроникновения и т. д.) в работе «Фразеологизмы в речи казанцев». Большой интерес вызвала у учащегося работа по сопоставлению речевых формул русского и татарского этикета в работе «Современные речевые формулы этикета в Татарстане». В ней ученик отметил богатство этикетных формул в татарском и русском языках — по составленному им словарику.

Работы «Обращение как отражение национальной культуры» и «Комплимент как жанр этикета в русском и татарском языках» интересны как своим историческим экскурсом, так и современными примерами, многие из которых авторы выявили по материалам опросов.

Очень интересна работа «Семья и семейные ценности в зеркале лингвистики» (сопоставление слов со значением родства, устойчивых словосочетаний на тему семья в русском и татарском языках). Выводы автора таковы: во-первых, семейный словарь татарского языка насчитывает больше наименований родственников, чем в русском, во-вторых, происходит его сокращение в обоих языках, так как родственные связи ослабеваются, в-третьих, анализ старых и современных фольклорных источников позволил сделать вывод об утрачивании таких семейных ценностей, как уважение к старшим, взаимопомощь, многодетность и др.

На основе богатого этнографического материала, связанного с верованиями народов Поволжья, подготовлена работа «Отражение стариных верований и традиций в русских и татарских играх». Гипотеза, выдвинутая ученицей, состоит в том, что игры первоначально родились во «взрослом» мире и были связаны с хозяйством, охотой, свадебными, поминальными обрядами, и только спустя время перенеслись в «детский» мир, потеряв первоначальное ритуальное значение, которое и попыталась восстановить автор исследования.

Практическая значимость таких ученических исследовательских работ несомненна: собранный материал может пригодиться на мероприятиях, посвященных национальной культуре, народным традициям, на уроках русского языка и литературы, эти материалы важны в подготовке творческих работ, да и в целом для общего развития учащихся.

За счет приобщения учащихся к исследовательской деятельности достигается высокий педагогический эффект, т. к. предлагается не рутинная работа, а решение актуальных вопросов, связанных с такими важными понятиями, как культурные концепты, диалог культур, это помогает формированию духовно-нравственного мира школьников, укреплению национального самосознания.

ПРИМЕЧАНИЕ

* См., например, работы: Еремина Т. Я. Педагогические мастерские: инновационные технологии на уроках» М., 2013. 156 с.; Окунев А. А. Речевое взаимодействие учителя и ученика в структуре Нового Образования. М., 2006. 32 с.

Zhukovets L. M.

Kazan High School № 119, Russia

RESEARCH ACTIVITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS AND MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article analyses the pedagogical phenomena in ethnopedagogical activity in multicultural educational environment.

Keywords: pedagogical phenomena; research activity; multicultural educational environment.

Закирьянов Кабир Закирьянович

Башкирский государственный университет, Россия

farni@rambler.ru

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НЕРУССКОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается содержание текстоцентрического принципа обучения русскому языку в нерусской школе, обосновывается целесообразность использования текста как продукта речи в качестве основного дидактического материала при обучении русской речи нерусских учащихся, предложена формула обучения речи на текстовой основе (текст1: слово — словоформа — предложение — текст2), прокомментирована методика работы с учебным текстом по данной формуле.

Ключевые слова: создание речи, дидактический материал, связный текст.

В методике обучения русскому языку в нерусской школе одним из ведущих является принцип коммуникативности (точнее, речевой направленности обучения языку), который предусматривает прежде всего привитие нерусским учащимся навыков практической русской речи. В соответствии с этим принципом одной из главных задач уроков русского языка в нерусской (в наших условиях башкирской) школе является обучение нерусских учащихся речевому общению на русском языке во всех сферах жизнедеятельности как в устной, так и в письменной форме. Задача эта непростая, и решить ее не просто. Сложность ее обусловлена прежде всего самой природой речи как сложного, комплексного явления. Поэтому поиск эффективных путей реализации этой задачи составляет одну из актуальных проблем методической науки и практики обучения второму (неродному) языку.

Действительно, речь представляет собой сложный механизм. Прежде всего речь — это явление лингвистическое (языковое): она создается на базе языка, с помощью языковых средств, это язык в действии; при этом языковые единицы всех уровней функционируют в речи в комплексе, в тесном взаимодействии друг с другом, в органическом единстве как сложный механизм.

Но в то же время речь представляет собой явление не только языковое (лингвистическое), но и одновременно психолингвистическое, неразрывное с конкретными ситуациями общения, с мотивами и задачами коммуникативной деятельности, с механизмами порождения и выражения мысли, точнее часть конкретного деятельностного акта и реализуется в рамках неречевой деятельности¹. Словом, речь — одновременно и деятельность, и продукт этой деятельности (в виде высказывания — текста). Поэтому обучать речи целесообразно в процессе самой речевой деятельности и на продукте этой деятельности. Иными словами: **обучать механизму создания речи нужно на материале речи.**

Возникает вопрос: каковы же пути реализации этого механизма в учебной практике? Попытаемся ответить на поставленный вопрос.

Принцип коммуникативности как ведущий в обучении русскому языку в нерусской школе, естественно, обуславливает необходимость работы в первую очередь над коммуникативными единицами языка. Поскольку минимальной и в то же время основной коммуникативной (речевой) единицей является предложение, то важно прежде всего овладеть механизмом построения предложения. Поэтому в учебном процессе **предложение целесообразно использовать в качестве основной учебной единицы²**. Оно (предложение) больше, чем какая-либо другая единица языка, соответствует лингвистической природе речи. И вот почему.

Во-первых, в процессе речевого общения используются языковые единицы всех уровней в комплексе, поэтому обучение речи нужно строить на таких единицах, которые объединяли бы в себе языковые единицы разных уровней. Такой единицей является именно предложение.

Во-вторых, речевое общение осуществляется с помощью предложений: предложение является минимальной речевой единицей; мы общаемся не словами, не словосочетаниями, а именно предложениями. Для выражения любой мысли, даже самой элементарной, мы пользуемся предложениями определенного структурного типа. Поэтому овладение механизмом построения является определяющим условием речевой коммуникации.

В-третьих, усвоение лексики, разумеется, является первичным, обязательным условием практического овладения языком. Но ведь в то же время знание лишь изолированных слов не обеспечивает практического владения языком: нужно знать также грамматические формы слов и уметь связывать их между собой, строить из них предложения — речевые единицы. Об этом еще в прошлом веке известный методист профессор Ф. Ф. Советкин писал: «Если ученик даже хорошо усвоит определенное количество русских слов, но не научится связывать их между собой в осмысленные фразы, русской речи у него все равно не получится»³.

В-четвертых, изолированно, вне контекста трудно, почти невозможно объяснить и понять точное лексическое значение слова, особенно многозначного, и его грамматическое значение. Вне контекста слова характеризуются наибольшей степенью абстрактности, в контексте же любое слово всегда употребляется только в одном значении. И предложение выступает таким контекстом. Правда, в качестве контекста для объяснения лексического значения (иногда и грамматического значения) слова в ряде случаев бывает достаточным использование словосочетания, в составе которого слово выступает в определенной грамматической форме — в виде словоформы.

Таким образом, работа над усвоением механизма построения предложения органически включает в свое содержание работу по усвоению лексического значения слова и его грамматических форм. Образуется неразрывная цепь, состоящая из трех звеньев: **слово — словоформа —**

предложение. Центральным звеном в этой цепи является третье — предложение, но оно полностью основано на первых двух. Изолированное рассмотрение каждого из этих звеньев представляется неэффективным и методически не может быть оправдано.

Однако для свободного речевого общения еще недостаточно только овладение механизмом построения предложения, ибо законченная мысль обычно не укладывается в одно предложение, а выражается группой связанных между собой фраз: смысловая недостаточность одного предложения восполняется в последующих. Поэтому, наряду с работой над овладением механизмом построения предложения, необходимо вести работу и над усвоением соединения предложений в связном высказывании. Наиболее благоприятные условия для выполнения этой задачи создаются при использовании в процессе обучения русскому языку в качестве учебного (дидактического) материала связных текстов.

К сказанному следует добавить ещё следующее. Из признания того, что работа над усвоением механизма построения предложения обязательно (как неотъемлемая часть) предполагает и работу над словом, естественно возникает вопрос: откуда же брать слова для активного усвоения (для словарной работы)? Ответ очень прост и однозначен: из учебного текста, используемого в качестве дидактического материала на уроке⁴.

Текст открывает широкие возможности для изучения языковых единиц всех уровней в процессе функционирования их в речи (текст — продукт речи). Отсюда вытекает **необходимость использования текста в качестве основного дидактического материала в процессе обучения русской речи в нерусской школе**.

Так образуется цепь: **текст — слово — словоформа — предложение**. Слова, словоформы и предложения, активизируемые на уроке, извлекаются из исходного текста. К нему (исходному тексту) предъявляются высокие требования: должен содержать весь необходимый лексический и грамматический материал, быть образцовым по построению и достойным для подражания, открывать возможности для комплексной работы над всеми видами речевой деятельности, служить стимулом для создания нового текста.

Таким образом, на материале исходного текста выполняется система заданий и упражнений по усвоению предусмотренных на данном уроке языковых средств и по формированию речевых навыков.

Достигнут ли желаемый результат — надо проверить. Наиболее эффективным способом проверки усвоения изученного материала является создание текста — связного высказывания. С этой целью после завершения работы над исходным текстом учащимся предлагается создать свой текст. Создается он или на базе исходного, или с опорой на него, или по той же проблеме. Ученический текст послужит показателем того, как он усвоил изученный на уроке языковой материал, каков уровень его

речевых навыков. Так появляется еще одно звено в учебном процессе. В итоге получается цепь из пяти звеньев: **текст (исходный): слово — словоформа — предложение — текст (ученический)**.

Полученную цепь можно представить в виде следующей схемы:

T1: С — СФ — П — Т2,

где Т1 представляет собой исходный (готовый) текст, Т2 — ученический текст, созданный им в конце урока. Эту схему можно принять как **формулу обучения речи**⁵. Она всецело соответствует содержанию **текстоцентрического принципа** обучения речи: вся работа на уроке организуется на материале текста. Одновременно эта формула обеспечивает реализацию принципа изучения русского языка на синтаксической основе⁶.

Прокомментируем методику работы с текстом по данной формуле.

Согласно этой формуле, работа над текстом представляет собой процесс, который направлен: а) на извлечение из исходного (Т1) текста информации, осмысление ее; усвоение языковых средств, использованных в нем для сообщения данной информации; б) на подготовку нового текста (Т2), содержащего новую информацию. Соответственно в работе над текстом выделяются два этапа, каждый из которых имеет свои цели и задачи: первый — восприятие готовой информации из исходного текста, второй — подготовка и выдача новой информации в виде нового текста (обычно с опорой на исходный текст).

На каждом этапе выполняются на материале текста разнообразные языковые и речевые упражнения. В соответствии с целями и задачами этапа они делятся на два типа: 1) задания и упражнения по усвоению содержания (информации) исходного текста и использованных в нем языковых средств; 2) задания и упражнения по подготовке и выдаче нового речевого высказывания (текста). Они отличаются как количественно (преобладают первые), так и качественно (более трудоемкие вторые).

Задания и упражнения первого типа имеют преимущественно репродуктивный характер, они сравнительно небольшие по объему, разнообразны по способу и по степени трудности выполнения, по преследуемой цели. Это: 1) задания по проверке правильности восприятия текстовой информации и обсуждение затронутой в тексте проблемы (ответы на вопросы по содержанию текста, деление текста на части, выделение в нем микротем и озаглавливание их, определение темы текста, выделение основной идеи текста и другие); 2) задания, направленные на усвоение языковых средств, употребленных в исходном тексте (орфоэпические, лексические, морфологические, синтаксические, а также орографические и пунктуационные — языковые упражнения).

Задания и упражнения второго типа имеют продуктивный, творческий характер. Они менее разнообразны по способу выполнения, зато отличаются большей сложностью. Цель их — активизация изученного языкового материала, выработка автоматизированных речевых навыков. Это: 1) задания, основанные на подражании образцам (рассказать

об аналогичном случае); 2) задания по созданию коммуникативной ситуации для порождения нового речевого высказывания (определение мотивов, участников и содержания речевого общения); и другие.

Первый и второй этапы работы над учебным текстом органически связаны между собой: задания второго этапа вытекают из первого, подготавливаются заданиями первого этапа, исходный текст (первый этап) служит толчком к созданию нового текста.

Таким образом, работа над текстом по «формуле обучения речи» представляет собой законченный цикл: она начинается с восприятия исходного (готового) текста и завершается созданием нового (ученического) текста. Своеобразным связующим звеном между ними выступает система промежуточных языковых и речевых упражнений. Таков механизм реализации текстоцентрического принципа обучения русскому языку в нерусской школе.

Важное примечание. Разработанная применительно к нерусской школе методика обучения русскому языку на основе текстоцентрического принципа с успехом может быть применена (поэтому рекомендуется) и при обучении родному языку, в частности: русскому языку в русской школе, родному (башкирскому) языку в башкирской школе, а также при обучении русскому языку как иностранному.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Подробнее см.: Леонтьев А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.

² Закирьянов К. З. Предложение как основная учебная единица: учебное пособие. Уфа: изд-е Башк. ун-та, 1979. 84 с.

³ Советкин Ф. Ф. Как обучать русскому языку солдат, не владеющих русским языком. М., 1952.

⁴ Закирьянов К. З. Текст как основной дидактический материал на уроках русского языка в башкирской школе: пособие для учителей. Уфа: Изд-во БИРО, 2000. 94 с.; Саяхова Л. Г. Связный текст как учебная единица на уроках русского языка: учебное пособие. Уфа: изд-е Башк. ун-та, 1987. 76 с.

⁵ Закирьянов К. З. Формула обучения речи // Учитель Башкортостана. 2009. № 12. С. 32–35.

⁶ Закирьянов К. З. Изучение русского языка на синтаксической основе // Русский язык в башкирской школе: Ученые записки Башк. ун-та. Вып. 62. Серия пед. наук, 25. Уфа: Изд-е Башк. ун-та, 1973. С. 84–123.

Zakiryanov K. Z.

Bashkir State University, Russia

TEXTUAL PRINCIPLE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN NON-RUSSIAN SCHOOL

The article reveals the contents of the textual principle of teaching Russian language in non-Russian school, justifies the feasibility of using text as a speech product in function of didactic material for teaching Russian language to non-Russian students, proposes a formula of speech text-based training (text 1: word — word form — sentence — text 2), comments the technique of working with educational text according to this formula.

Keywords: creation of speech; didactic material; coherent text.

Карамышева Светлана Николаевна

Иркутский государственный университет, Россия

irk-svetlana961@mail.ru

МЕТОД ПРОВОКАЦИИ — ЭТО ЭВОЛЮЦИЯ ИЛИ НОВЫЕ РИСКИ: РАЗМЫШЛЕНИЯ МЕТОДИСТА РУССКОГО ЯЗЫКА

Поставлена проблема внедрения понятия ошибки в методику русского языка через метод провокации, а также активного использования провокационного языкового материала как дидактического средства. Обозначены потенциальные риски, которые могут возникать на разных этапах усвоения учебного предмета «Русский язык» в ходе реализации провокационного метода. Составлен каталог рисков и определены возможные условия для эволюции методического знания.

Ключевые слова: ошибка, провокация, метод провокации, эволюция и риски.

Бесспорен факт, доказанный исторической логикой социокультурного прогресса, что уровень негативного отношения общества к инновациям имеет обратную зависимость от уровня школьного образования, т. е. чем выше качество школьного образования, тем ниже сопротивление общества инновационным внедрениям, а следовательно, тем результативнее процесс конвертации новых знаний в экономическое и социокультурное развитие. Именно поэтому школа всегда рассматривалась как тот социальный институт, где закладываются основания социокультурной триады «знание — социализация — творчество», которая определяет динамику прироста перспективно ориентированного человеческого ресурса и, соответственно, задаёт потенциальные границы развития общества в целом. В то же время в истории отечественного образования были моменты, когда гипертрофированная увлечённость одним из составляющих триаду элементов приводила не только к обострению частных педагогических проблем и деформации учебного процесса, но и нивелировала деятельность общеобразовательной системы в целом, когда на исправление последствий «новаторского романтизма» уходили годы и десятилетия. Поэтому ясно просматривающиеся на сегодняшний день тенденции активной «креативизации» учебного процесса, в том числе и процесса обучения русскому языку, не могут не вызывать определённых опасений, тем более, когда эти тенденции становятся прецедентом на уровне ЕГЭ и школьных учебников.

Кстати, мы не случайно употребили не эксплицированный в систему научной номинации, но основательно освоенный публицистикой и активно используемый в квазинаучных публикациях термин «креативизация». Потому как через это сугубо кентаврическое понятие сопрягается не сопрягаемое, а именно понятие творчества и понятие технологии, т. е. уникальность и воспроизведение, оригинальность и тиражирование, никогда ранее не бывшее и получение продукта с заранее заданными па-

раметрами. Впрочем, такой номинативный дрейф может быть расценён и в качестве своеобразного отклика на острую необходимость поиска новых оснований для вписания человека как субъекта творческой деятельности в современность, где стремление к универсализму и процессы технологизации обретают практически тотальные смыслы. Отсюда и гуманитарные технологии с их провокативными сценариями и методиками. Отсюда и провокация как тренд последнего десятилетия: провокационный маркетинг, провокативный менеджмент, провокативная психотерапия, формализация института провокации в юриспруденции и т. д. Даже само понятие провокации (за исключением правоохранительной деятельности и медицинской практики) сегодня соотносится с формированием, развитием и реализацией когнитивно-творческого потенциала личности. Аналогичными устремлениями мотивируется и активное внедрение метода провокации в учебный процесс.

Провокация в образовании — это способ «разбудить желание узнать что-то новое», «научиться правильно говорить и писать по-русски», «научиться быстрее всех решать экстравагантные задачи», «разбирать и составлять филологические головоломки», но вместе с этим провокативная образовательная коммуникация рассматривается и как реальная альтернатива традиционным, или рациональным коммуникативным практикам. Иррациональность и афористичность определений, парадоксальность высказываний, курьёзность учебных текстов, а также введение неопределённости и вариативности в образовательные ситуации через понятие ошибки — всё это в совокупности, даваемое в едином сценаризованном проекте, по мнению ряда авторов, не только активизирует и развивает когнитивный потенциал учащихся, но и, преодолевая «схоластику» традиционных репродуктивных установок в учебном процессе, обеспечивает развитие творческих способностей, а следовательно, способствует повышению качества школьного образования в целом.

Но в то же время следует отметить тот факт, что применение метода провокации осуществляется адресно и локально. Так, акции провокационного маркетинга всегда нацелены на конкретную группу потребителей и перед проведением провокационных маркетинговых мероприятий проводится обязательное социально-психологическое портретирование целевой группы, чтобы исключить возможные негативные последствия. Провокативный менеджмент осуществляется, как правило, в отношении узкого круга специалистов, таких, как криэйторы, дизайнеры, торговые представители и т. д. То же самое можно сказать и в отношении провокативной психотерапии — она всегда проводится индивидуально. Иная ситуация складывается в отечественном образовании, где урок-провокация становится, можно сказать, неотъемлемым элементом планирования учебных занятий, а понятие «ошибка» единицей обучения и контроля. Эта ситуация настолько за-

хватила всех участников образовательного пространства, что оттеснила на второй план основные смыслы новой образовательной парадигмы, в частности для предмета «Русский язык» — овладение языком как средством постижения культуры. В погоне за технологичностью урока и «креативизацией» процесса обучения изучение и освоение учебного предмета становится предельно алгоритмизированным и за границами предмета остается сам язык как феномен культуры, а разрыв между системой языка и системой речи заполняется ситуативными шаблонами или провокационными высказываниями, которыми целенаправленно замещаются маркеры-репрезентанты русского литературного языка. Причем воспроизведение провокационного языкового материала в школьных учебниках для тренировочных упражнений становится повсеместным, практически все авторские коллективы учебных книг используют этот вид дидактического материала. В учебной деятельности по русскому языку начинает доминировать система заданий, ориентированных на работу с отклонениями от норм языка, устоявшиеся требования к отбору дидактического материала замещаются новыми. В этой ситуации учитель русского языка, работая над нормами системы языка и речи, вынужден в содержание обучения вводить понятие «ошибка». А это уже другая стратегия в системе обучения, ориентированная не на литературный язык, а на усвоение знаний о нарушениях и формировании умений их находить, соотносить с видом, опираясь на классификацию ошибок в русском языке. Более того, с позиции методики русского языка эта ситуация может быть рассмотрена как **инверсионная провокация**, т. е. когда **норма превращается в инверсию и становится ошибкой**. Постепенный ввод в учительскую практику нового метода обучения, а именно метода провокации, предполагает дезориентацию ученика и снижение точности восприятия им внешне модерируемой, асимметричной ситуации, выход из которой возможен только через саморефлексию и самореференцию. Также необходимо отметить и тот факт, что языковое и речевое развитие учащихся происходит неравномерно среди школьников одного возраста, следовательно, при выборе методов обучения учитель должен учитывать ряд базовых факторов: контингент учащихся, уровень обученности, психологические особенности и т. д.

Поэтому переход системы обучения по учебному предмету «Русский язык» от традиционных подходов и технологий обучения к новым методам, приемам, средствам обучения приобретает непредсказуемость и вариативность. Эффективность же метода провокации может быть обусловлена «максиминумом» трёх составляющих:

- а) профессиональной подготовкой учителя не только как предметника, но и в качестве психолога;
- б) методологической и методической корректностью применения провокационных материалов;

в) желанием и реальной готовностью ученика.

В соответствии с этим возникает ряд актуальных, т. е. требующих незамедлительного ответа, вопросов.

1. Насколько система общего образования готова к внедрению метода провокации в учебный процесс?
2. В состоянии ли учитель-предметник объективно оценить условия, в которых возможно и необходимо применение метода провокации?
3. Готов ли учитель идентифицировать и минимизировать возникающие риски в процессе реализации метода провокации?
4. Существует ли в настоящее время методика объективной оценки готовности ученика участвовать в планируемой провокации?
5. Есть ли объективные доказательства более высокой эффективности метода провокации в обучении и процедуре контроля, чем традиционные методы и подходы?

В процессе работы над этой статьей нами было зафиксировано только шесть научных публикаций, в которых метод провокации рассматривается с позиций эффективности. Но здесь мы должны сразу же оговориться, что представленные исследования касаются методик преподавания учебных дисциплин в высшей школе и итоговые выводы отражают субъективное мнение авторов (оценка в категориях «лучше» / «хуже»). Более того, отсутствие контрольной группы, обучаемой по традиционной методике, ставит под сомнение корректность полученных выводов. Таким образом, ни предметная методика, ни профессиональное сообщество, ни управленческий аппарат не располагают на сегодняшний день теоретическим обоснованием применения метода провокации, методологическая работа над которым только начинается, поэтому все участники учебного процесса вынуждены оперировать частными суждениями и апеллировать пусты и к авторитетным, но, тем не менее, личным мнениям. К тому же ситуация усугубляется необдуманной популяризацией и активными попытками универсализации метода провокации, что чревато появлением мультиплективных и рикошетных рисков, которые не поддаются формальному просчёту.

В рамках статьи, целью которой являлось только обозначение проблемы для методики русского языка и современной практики образования, невозможно выявить весь спектр рисков в связи с полным отсутствием исследовательской практики по данному вопросу. Но ввод в широкую практику профессиональной и учебной деятельности метода провокации заставляет нас обратиться к выявлению основных факторов, формирующих возможные риски, определить их и классифицировать по значимым областям.

Научный анализ ключевых факторов порождения возможных рисков и нахождение путей их предупреждения создаст благоприятные условия для эволюции методического знания, а новый метод провокации приобретет теоретическое обоснование и практику осознанного применения.

Каталог потенциальных рисков

№	Вид области	Риски	Ключевые факторы формирования рисков
1.	Нормативная область	Постепенная замена понятия нормы понятием ошибки	Введение в качестве единицы контроля понятия ошибки
		Субъективизация объективного знания	Доминирование интерпретации над языковым фактом
2.	Познавательная область	Вариативность выполнения задания	Множество видов ошибок; эффект мультиплексии
		Фрагментация смыслов; смысловая инверсия	1. Наличие провокационного дидактического материала в учебниках и КИМах. 2. Замена образцов литературной речи примерами с ошибками
3.	Образовательная область	Деформация учебного процесса	Введение элементов неопределённости и хаотичности
		Увеличение времени на выполнение задания	Наличие иррациональной стратегии: от ошибки к норме — от нормы к ошибке
4.	Психологическая область	1. Перманентный конфликт знания и незнания, вызывающий тревожность, неуверенность. 2. Порождение недоверия к знанию учителя	Универсализация метода провокации
5.	Профессиональная область	Конформизм учителя русского языка	Формат типовых тестовых заданий КИМов для итоговой государственной аттестации

Karamysheva S. N.

Irkutsk State University, Russia

METHOD OF PROVOCATION — EVOLUTION OR NEW RISKS? METHODOLOGIST OF RUSSIAN REFLECTIONS

The author poses the problem of introduction a mistake concept into Russian language teaching technique through the method of provocation, as well as active use of provocative language material as didactic means, and indicates potential risks, which can arise at different stages of “Russian language” course acquisition throughout this project. The risks are catalogued, and possible conditions for methodical knowledge evolution are defined.

Keywords: mistake; provocation; method of provocation; evolution and risks.

Карасева Дарья Сергеевна

Гимназия № 23 города Иваново, Россия

dariya210@mail.ru

РАБОТА С ПЕРФОРИРОВАННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКЕ ФОНЕТИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается работа с перфорированным текстом как одно из средств формирования лингвистической компетенции учащихся. Обсуждаются несколько вариантов работы с перфорированным текстом, выполненных школьниками на фонетическом материале.

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, перфорированный текст, фонетика.

Сегодня компетентностный подход в школе позволяет учащимся развиваться разносторонне и применять полученные знания и умения в различных сферах жизни. Е. А. Быстрова и С. И. Львова рассматривают лингвистическую компетенцию как приоритетную в обучении, аргументируя свой выбор тем, что данная компетенция обеспечивает «познавательную культуру личности школьника, развитие логического мышления, памяти, воображения учащихся, в конечном счете, формирование современного мышления»¹. Формирование лингвистической компетенции учащихся способствует потребности к саморазвитию, развитию системного мышления.

Важным средством формирования лингвистической компетенции учащихся является работа с перфорированным текстом. «Перфорированный текст» или «текст с пропусками» — известные в методике обучения русскому языку понятия. Перфорированный текст представляет собой текст с пропущенными элементами (звуки, буквы, слова, слово сочетания, фрагменты предложений и т. д.). Цель, которую преследуют составители перфорированного текста, может быть различной: развитие орфографической зоркости учащихся², развитие устной и письменной речи, развитие функциональной грамотности (в том числе при обучении русскому языку как иностранному), развитие логического мышления, формирование механизмов прогнозирования.

Работа с перфорированным текстом активизирует многие когнитивные процессы: концентрирует внимание, развивает разные виды мышления, позволяет выстроить необходимые ассоциативные ряды. Использование перфорированного текста позволяет не только развивать необходимые предметные умения учащихся, но и проверять уровень понимания содержательной составляющей материала.

Об эффективности использования перфорированного текста говорят многие известные ученые-методисты (М. Т. Баанов, Е. А. Быстрова, С. И. Львова, М. Р. Львов, М. М. Разумовская и др.), а также психологи (П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая³, И. В. Дубровина и др.). Важ-

ность использования перфорированного текста на уроке фонетики при формировании лингвистической компетенции очевидна: заполнение пропусков активизирует имеющиеся фонетические знания, позволяет систематизировать их и применить в соответствии с уровнем понимания учащегося.

Работа с перфорированным текстом, основанным на фонетическом материале, наиболее актуальна именно в 5-м классе при изучении раздела «Фонетика», но может проводиться и в начальной школе (например, при изучении системы звуков), и в старшем звене (например, при работе над сочинением-рассуждением на лингвистическую тему), но на разных уровнях. Данный вид заданий может быть использован для диагностики сформированности лингвистической компетенции учащихся на разных этапах изучения раздела «Фонетика», в том числе для систематического изучения в 5-м классе, так как раздел «Фонетика» изучается детьми еще в начальной школе.

В 2014/15 учебном году на базе МБОУ «Гимназия № 32» г. Иваново нами проводился обучающий эксперимент по формированию лингвистической компетенции учащихся на материале раздела «Фонетика». В исследовании принимали участие 50 человек, учащихся 5-го класса, которые в течение года выполняли различные задания развивающего характера, включая работу с перфорированным текстом, и участвовали в письменных опросах для диагностики уровня сформированности лингвистической компетенции.

Рассмотрим два наиболее показательных, с нашей точки зрения, примера заданий с перфорированным текстом. Разработанные нами задания применимы преимущественно для работы в 5-м классе, но имеют разные уровни сложности, что связано с разными целями и задачами, поставленными перед учащимися.

Задание 1. Заполните пропуски, используя слова «буква» и «звук».

В слове «ПОЕЗД» шесть _____ и пять _____. На конце слова слышится _____ «Т». Чтобы мы могли произнести _____ «Д» и не ошибиться при написании, необходимо поставить слово, например, в форму множественного числа. В этом случае можно с уверенностью написать _____ «Д».

Данное задание представляет собой лингвистическое рассуждение с пропущенными словами, которые необходимо подобрать самостоятельно.

Выполнение задания требует от учащегося, во-первых, готовности правильно определить количество звуков и букв в слове и, во-вторых, определить по контексту, где нужно вставить слово «звук», а где — слово «буква». Правильное определение количества звуков и букв в слове «поезд» должно быть сопряжено со знанием позиции, при которой буква *Е* может быть представлена двумя звуками, — позиции после гласной. Кроме того, учащемуся следует обратить внимание на сочетаемость слов: существительное «звук» сочетается с глаголами «слы-

шаться», «произнести», существительное «буква» сочетается с глаголом «написать».

Задание позволяет диагностировать у учащихся сформированность умения определять правильное количество звуков и букв в слове, а также степень сформированности умения различать звук и букву — умений, приобретенных в начальной школе. Для проверки данного задания нами используется следующая шкала степени сформированности умения (в соответствии с 5 пропусками):

- полное различение звука и буквы (верное заполнение всех пропусков);
- частичное неразличение звука и буквы (1-2 ошибки в заполнении пропусков);
- полное неразличение звука и буквы (3 и более ошибок в заполнении пропусков).

Обратимся к ответу на задание 1 одной из испытуемых, ученицы 5-го класса Арины Р.

В слове «ПОЕЗД» шесть звуков и пять букв. На конце слова слышится звук «Т». Чтобы мы могли произнести звук «Д» и не ошибиться при написании, необходимо поставить слово, например, в форму множественного числа. В этом случае можно с уверенностью написать букву «Д».

Правильных заполнений — 5 из 5. По установленной нами шкале сформированности умения различать звук и букву мы можем определить, что при выполнении данного задания учащаяся продемонстрировала полное различение звука и буквы, а также умение определять правильное количество звуков и букв в слове.

Таким образом, мы узнали, что учащаяся имеет общее представление о базовых понятиях раздела «Фонетика» (знает о звуках, о позициях, в которых буквы *Е*, *Ё*, *Ю*, *Я* дают два звука), различает звуки и буквы, определяет правильное количество звуков и букв в слове, а также опосредованно демонстрирует умение выстраивать логические связи, что проявляется в использовании сочетаемостных свойств слов «звук» и «буква».

Задание 2. Заполните пропуски.

В слове «ЯБЛОКО» ____ звуков и ____ букв. В сильной позиции находятся звуки _____, слабой позиции _____. Если произнести слово «ЯБЛОКО», то можно вначале услышать звук ____, который «прячется» в букве _____. Такой же звук слышится в словах _____ и _____. В слове _____ такой звук пропадает, потому что _____. При этом пишется буква _____.

Данное задание по сравнению с предыдущим является более сложным для выполнения, потому что представляет собой лингвистическое рассуждение с комплексом пропущенных фрагментов (звуки, буквы, слова, части предложения), и выполнять его мы бы рекомендовали на этапе непосредственно после изучения раздела «Фонетика». Чтобы заполнить пропуски, учащиеся должны не только воспользоваться полученными в ходе изучения раздела знаниями и умениями, но и понять смысл само-

го рассуждения для заполнения пропуска в сложноподчиненном предложении с придаточным причины.

Задание 2 позволяет провести диагностику сформированности ряда полученных в ходе изучения раздела умений:

- определять количество звуков и букв в слове;
- определять сильную и слабую позиции звуков;
- различать случаи двойной роли Е, Ё, Ю, Я;
- объяснять случаи двойной роли Е, Ё, Ю, Я;
- приводить аналогичные примеры.

Следует заметить, что выбор проверяемых умений обусловлен необходимостью проследить за уже имеющимися репродуктивными умениями работы с фонетическим материалом (определять количество звуков и букв в слове, различать случаи двойной роли Е, Ё, Ю, Я, приводить аналогичные примеры), а также за новыми умениями аналитического характера, свидетельствующими о развитии аналитического мышления (определять сильную и слабую позиции звуков, объяснять случаи двойной роли Е, Ё, Ю, Я), способствующими пониманию лингвистического рассуждения.

Рассмотрим ответы на задание 2 еще одного из испытуемых, ученика 5-го класса Егора III.

В слове «ЯБЛОКО» 7 звуков и 6 букв. В сильной позиции находятся звуки _____, слабой позиции _____. Если произнести слово «ЯБЛОКО», то можно вначале услышать звук [j'], который входит в букву «я». Такой же звук слышится в словах «подъезд» и _____. В слове _____ такой звук пропадает, потому что _____. При этом пишется буква _____.

Данное лингвистическое рассуждение построено на анализе звуков слова «яблоко», в котором есть звуки в сильной позиции (т. е. те, которые слышатся четко) — [j'], [á], [б], [л], [к], а также звуки в слабой позиции (т. е. те, которые слышатся нечетко, в которых можно допустить ошибку при написании) — [ъ], [ъ] (два звука [о], находящихся в безударной позиции).

Важно заметить, что при выполнении данного задания учащийся заполнил не все пропуски, но не допустил ни одной ошибки.

Учащийся правильно определил количество звуков и букв в слове: он увидел, что буква «я» в слове «яблоко» находится в начале слова, и должна быть представлена двумя звуками [j'] и [á]. Таким образом, ребенок продемонстрировал умение различать случаи двойной роли букв Е, Ё, Ю, Я в словах. Учащийся не указал звуки в сильной и слабой позициях, но продемонстрировал полное различение звука и буквы. Кроме того, мальчик подобрал одно слово, где звук [j'] слышится в составе буквы Е, но в другой позиции — в позиции после разделительного Ъ. Возможно, учащийся не понял, что далее нужно подобрать слово, в котором буквы Е, Ё, Ю, Я не имеют двойной роли, поэтому не заполнил оставшиеся пропуски.

Таким образом, после изучения раздела «Фонетика» ребенок демонстрирует уже имеющиеся умения различать звук и букву, определять количество звуков и букв в слове, а также новые умения различать случаи двойной роли *Е*, *Ё*, *Ю*, *Я* и приводить аналогичные примеры; остальные умения не сформированы. Учащийся опосредованно проявляет умение выстраивать логические связи и проводить аналитическую работу с материалом, что проявляется в умении привести аналогичные примеры, но с другими звуками и в другой позиции (*яблоко — подъезд*). Дальнейшая работа с данным учащимся должна быть направлена на устранение возникших проблем в непонимании лингвистического рассуждения: учитель вместе с классом может осуществить анализ данного задания на одном из уроков или предоставить детям возможность провести самоанализ, который также играет важную роль при формировании лингвистической компетенции.

Работа с перфорированным текстом позволяет не только отрабатывать, но и диагностировать сформированность комплекса учебно-языковых умений, что позволит учителю сделать вывод об уровне сформированности лингвистической компетенции учащихся на данном этапе изучения того или иного раздела (например, раздела «Фонетика»). Таким образом, перфорированный текст может стать ценным средством обучения и источником информации об уровне развития школьника в целом.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Быстрова Е. А., Львова С. И., В. И. Капинос и др. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. Е. А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004. С. 24.

² Бакулина Г. А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках обучения грамоте: пособие для учителя. М.: Владос, 2004. 239 с.

³ Гальперин П. Я., Кабильница С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М.: Изд-во Московского ун-та, 1974. 102 с.

Karaseva D. S.

Ivanovo Gymnasium № 32, Russia

WORKING WITH A PERFORATED TEXT AT THE PHONETICS LESSON AS A MEANS FOR STUDENTS' LINGUISTIC COMPETENCE FORMATION

The article is devoted to the work with a perforated text as a method of students' linguistic competence formation. Some variants of this kind of work with phonetic material accomplished by students are discussed.

Keywords: linguistic competence; perforated text; phonetics.

Ковалева Татьяна Анатольевна

*Владимирский государственный университет
имени А.Г. и Н. Г. Столетовых, Россия*

tanya1302@inbox.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ТАВТОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В настоящей статье рассматриваются основные подходы к трактовке тавтологии в отечественном языкоznании, ее релевантные признаки, отражение темы в школьных программах по русскому языку. На основе анализа современных УМК по русскому языку, критериев оценивания ЕГЭ и итогового сочинения, а также письменных работ учащихся делается вывод о необходимости включения темы «Тавтология» в школьную программу, предлагается собственное определение тавтологии и алгоритм по устранению ненормативных повторов.

Ключевые слова: тавтология, релевантные признаки тавтологии, способы устраниния тавтологии; УМК по русскому языку.

Устная и письменная речь современного школьника является иллюстрацией тенденции к общему снижению культуры речи. К наиболее распространенным речевым недочетам учащихся относят лексическую избыточность, самым частотным проявлением которой становится тавтология.

На протяжении двух столетий обозначенное явление активно изучается отечественными и зарубежными языковедами, следствием чего становится многообразие подходов к трактовке тавтологии и оценке ее стилистической роли в тексте. Несмотря на широкое исследование тавтологии в лингвистике, в школьных учебниках это понятие представлено недостаточно или не рассматривается вовсе. Таким образом, серьезная проблема связана с тем, что учащиеся, недостаточно знакомые с понятием тавтология, часто не замечают лексическую избыточность в тексте, а также не могут адекватно исправить ненамеренно использованные повторы.

В связи с этим актуальным представляется обращение к истории изучения тавтологии в отечественном языкоznании и выявление релевантных признаков исследуемого явления, что позволит доступно и структурированно представить тему «Тавтология» в школьном курсе русского языка. Цель настоящего исследования заключается в описании теоретических и методологических основ изучения тавтологии в русском языке.

Явление тавтологии характерно для русского языка, о чем свидетельствует анализ тавтологии в диахронном аспекте. Так, исследователи древнерусского текста (Д. С. Лихачев, А. П. Евгеньева, А. И. Васильев) рассматривают этимологические фигуры и сочетания с творительным тавтологическим падежом не как лексически избыточные явления, а,

напротив, как единицы, служащие для приращения смысла, украшения текста, придания ему экспрессивности.

Изучение тавтологии в синхронном аспекте начинается с XIX века. Так, Ф. И. Буслаев, А. А. Потебня внесли серьезный вклад в исследование лексической избыточности, описав значение тавтологичных конструкций и выделив такие типы тавтологии, как «тождесловие» и «подобословие»¹, что стало причиной неоднозначного понимания обозначенного явления в XX веке.

В XX веке лингвистами было разработано три основных подхода к пониманию тавтологии: 1) Д. Н. Ушакова в «Толковом словаре русского языка» трактует *тавтологию* как разновидность плеоназма²; 2) В. А. Виноградов в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» разграничивает понятия *тавтологии* и смежные явления, трактуя тавтологию узко: как «содержательную избыточность высказывания, проявляющуюся в смысловом дублировании целого и его части»³; 3) Д. Э. Розенталь и М. А. Теленкова в «Словаре лингвистических терминов» определяют *тавтологию* широко, включая многословие: «1. Тождесловие, повторение сказанного другими словами, не вносящее ничего нового. 2. Повторение в предложении однокоренных слов. 3. Неоправданная избыточность выражения»⁴.

В современной лингвистике по-прежнему нет однозначного подхода к определению термина *тавтология*, однако регулярно предпринимаются попытки изучения тавтологии с позиций когнитивной лингвистики.

Таким образом, очевидна необходимость описания релевантных признаков тавтологии, позволяющих разграничить тавтологию со смежными явлениями лексической избыточности и разработать наиболее точную дефиницию исследуемого понятия. Посредством анализа авторитетных лексикографических источников можно выделить следующие релевантные признаки тавтологии:

- 1) согласно «Словарю лингвистических терминов» Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой, от смежных явлений тавтологию отличает «повторение однокоренных слов»⁵;
- 2) по мнению А. П. Евгеньевой, важным для разграничения тавтологии и других видов повтора становится построение тавтологических конструкций с опорой «на подчинительные связи»⁶;
- 3) по справедливому замечанию В. А. Виноградова, релевантным признаком тавтологии можно считать «принадлежность речи (узусу)»⁷.

Итак, в настоящей работе под термином *тавтология*, вслед за В. А. Виноградовым, Д. Э. Розенталем и М. А. Теленковой, мы понимаем а) самостоятельное языковое явление, которое осуществляется повторение одной и той же мысли с помощью однокоренных слов (*на высокую высоту*), то есть тождесловие; б) стилистический прием (*чудо чудное*); в) неоправданное употребление однокоренных слов в предложении (*жители разных регионов отреагировали на погодную аномалию по-разно-*

my), которое не является дублированием мысли, однако создает неблагозвучие и/или не позволяет адекватно декодировать сообщение.

Отметим, что, несмотря на многообразие исследований тавтологии в лингвистике, непосредственно тема «Тавтология» не отражена в школьных учебниках по русскому языку. Как правило, она рассматривается в рамках темы «Лексический повтор», включенной в разделы «Текстоведение», «Речь» или «Лексика». Традиционно данную тему изучают в 6–7-х классах средней школы, а также некоторые вопросы рассматриваются в различных тематических блоках школьного курса в связи с обращением к культуре речи в старших классах.

Проанализируем, как представлено изучение темы «Лексический повтор» в современных школьных программах по русскому языку.

В УМК Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова специальные темы «Лексический повтор» и «Тавтология» отсутствуют.

В УМК под редакцией С. И. Львовой и В. В. Львова в курсе 7-го класса изучаются лексические ошибки. К ним авторы учебника относят тавтологию, определяя ее как «повторное обозначение уже названного понятия другим словом, не вносящим ничего нового» и иллюстрируя примером «своя автобиография», а также в анализируемом параграфе представлена лексическая ошибка, обозначенная как «неоправданное повторение однокоренных слов: *случился такой случай*»⁸. В программе предполагается 1–2 часа на тренировку умений видеть и исправлять лексические ошибки.

В УМК под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта параграф «Как исправить текст с неудачным повтором» представлен в разделе «Речь» в 6-м классе. В параграфе не дается определение повтора, однако описывается речевая ситуация, когда повтор является лексическим недочетом: если он «приводит к однообразию, монотонности речи»⁹. Далее приводятся упражнения, в которых учащиеся должны определить, оправдан ли повтор или он выполняет стилистическую функцию, а также в учебнике приводятся способы устранения повтора-недочета, структурированные в таблице.

Таким образом, анализ действующих УМК по русскому языку свидетельствует о том, что понятие *тавтология* либо вводится в школьный курс русского языка некорректно, либо вообще отсутствует, тогда как отдельное внимание уделяется лишь исправлению лексических повторов в тексте. Наиболее полно эта тема представлена в УМК под редакцией С. И. Львовой и В. В. Львова, а также М. М. Разумовской и П. А. Леканта. Материал в данных пособиях отобран в соответствии с дидактическими принципами доступности, теоретические сведения дополняются практическими упражнениями. Однако вызывает сомнение научность определения тавтологии в УМК Львовых, а также отнесенность обозначенного явления к лексическим ошибкам, что, наш взгляд, не всегда справедливо.

Думается, что рассмотрения лексических повторов в 6–7-м классе недостаточно для формирования речевой грамотности учащихся и борьбы с лексической избыточностью. Следует отметить, что в части С ЕГЭ по русскому языку одним из критериев оценивания выступает отсутствие речевых ошибок. В связи с этим Н. М. Сергеева, председатель предметной комиссии по русскому языку в городе Тверь, пишет: «Бесконечные повторы одного и того же слова, тавтология — беда очень многих выпускников, не обладающих необходимым словарным запасом»¹⁰. Для предупреждения подобных ошибок педагоги используют материалы дополнительных учебных пособий, разрабатывают элективные курсы по культуре речи.

Кроме того, с 2015 года в школы вновь вернули сочинение по литературе, проверка которого осуществляется по пяти критериям, один из которых — «Качество письменной речи». В указанном критерии учитываются речевые ошибки, в частности: «7) употребление лишнего слова (плеоназм); 8) повторение или двойное употребление в словесном тексте близких по смыслу синонимов без оправданной необходимости (тавтология)»¹¹.

О необходимости более детального изучения лексической избыточности в средней школе может свидетельствовать следующий эксперимент. Нами были проанализированы сочинения по литературе учащихся 7-х классов и ответы части С ЕГЭ учащихся 10-х классов, обучающихся по программе Львовых. Из 49 (26 и 23 соответственно) работ выявлены 21 случай (8 и 13 соответственно) ненормативного употребления тавтологии и лишь 3 случая намеренно использованного повтора.

Так, к ошибочному употреблению можно отнести следующие примеры тавтологии в письменных работах учащихся: ...подарить подарок и увидеть в его глазах благодарность; Утверждение автора также подтверждают социологические исследования в Канаде; Человек, осуществляющий помочь, помогающий детям из детских домов; И у них на душе становится легче, что они помогли людям, которым нужна была помощь; Рассказ мне понравился, потому что он рассказывает о трудной судьбе крепостных; Барыня задает ему новое задание и т. д.

В качестве нормативно употребленных тавтологий отметим следующие примеры: Люди самых разных религий, наций утверждают и утверждают...; Без добра мир перестал бы существовать, и человек перестанет быть личностью.

Таким образом, полученная при анализе сочинений статистика свидетельствуют о необходимости включения в школьный курс русского языка следующих сведений о тавтологии: точного определения, критериев нормативности/ненормативности повтора, способов устранения лексической избыточности высказывания, комплекса упражнений.

Отсутствие единого подхода к определению обозначенного понятия позволяет нам предложить собственную дефиницию тавтологии, отра-

жающую релевантные признаки исследуемого явления, а также его неоднозначную стилистическую роль в тексте: *тавтология* — оборот речи, основанный на воспроизведении одной и той же мысли посредством однокоренных лексем (*поднялись на довольно высокую высоту*), который может восприниматься носителем языка как речевая ошибка (*Достроить объекты незавершенного строительства*) либо использоваться автором в качестве стилистического приема (*А я буду вам улыбаться улыбкой блаженной*).

Как отмечают опытные редакторы, вычленению тавтологии в тексте способствует **чтение текста вслух**. Полагаем, что обозначенный прием позволит учащимся своевременно выявлять лексическую избыточность в своих письменных работах.

Кроме того, для устранения непреднамеренно использованной тавтологии целесообразным представляется применение следующего алгоритма рассуждения:

- 1) являются ли повторяющиеся компоненты научным термином или официальной номинацией должности, учреждения? В случае утвердительного ответа повтор не требует исправления;
- 2) несет ли в себе смысловую или стилистическую нагрузку повторяющийся компонент? В случае отрицательного ответа следует устраниТЬ повторяющийся компонент из текста;
- 3) если повторяющийся компонент несет смысловую нагрузку, следует его заменить:
 - а) местоимением, если повторяется имя существительное или прилагательное;
 - б) синонимом, если повторяется именная или глагольная часть речи;
 - в) описательным оборотом или перифразом;
- 4) если замена невозможна, следует трансформировать предложение, усложнив его структуру:
 - а) в предложение с однородными членами;
 - б) в сложное предложение.

Думается, представленный материал будет способствовать включению темы «Тавтология» в школьные учебники, что позволит более эффективно предупреждать речевые ошибки учащихся, следовательно, повысит общий уровень культуры речи современных носителей русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Л.: Учпедгиз, 1941. С. 180.

² Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Изд-во Аст-рель, 2000. С. 215.

³ Виноградов В. А. Тавтология // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 289.

⁴ Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь лингвистических терминов. М.: АСТ, 2008. С. 179.

⁵ Там же.

⁶ Евгеньева А. П. Очерки по языку русской устной поэзии в записях XVII–XX века. Л., 1963. С. 101.

- ⁷ Виноградов В. А. Тавтология // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 289.
- ⁸ Львова С. И., Львов В. В. Русский язык. 7 класс: учебник. 1 ч. М.: Мнемозина, 2012.
- ⁹ Разумовская М. М., Львова С. И. Русский язык. 7 класс: учебник. М.: Дрофа, 2015.
- ¹⁰ Сергеева Н. М. Пособие для подготовки школьников к ЕГЭ по русскому языку. Тверь, 2010. С. 22.
- ¹¹ Методические рекомендации для экспертов, участвующих в проверке итогового сочинения (изложения). М., 2015. С. 75.

Kovaleva T. A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASICS OF TAUTOLOGY STUDYING AT HIGH SCHOOL

The article is focused on the main approaches to tautology in Russian linguistics, the relevant features of this phenomenon, its place in the high school curriculum. The analysis of the present-day learning kits on Russian, the evaluation criteria of the Uniform State Exam, and final essays and papers of school students make it possible to admit the necessity of including the “Tautology” topic into the school curriculum. Moreover. The author suggests her own definition of tautology and the ways to avoid non-normative repetitions.

Keywords: tautology; relevant features of tautology; ways of tautology elimination; learning kit on Russian.

Колосова Елена Ивановна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

hkolosova@yandex.ru

**ПРОБЛЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО АРГУМЕНТА
В СОЧИНЕНИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ЕГЭ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЭКСПЕРТА ПРЕДМЕТНОЙ КОМИССИИ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН)**

В данной статье поднимается проблема оценивания аргумента в сочинении по русскому языку в рамках ЕГЭ; анализируются типовые ошибки, которые допускают школьники; даются рекомендации относительно правильного подбора аргументов в раскрытии основной проблемы сочинения-рассуждения.

Ключевые слова: русский язык, ЕГЭ, литературный аргумент, сочинение-рассуждение.

В методических рекомендациях по оцениванию задания с развернутым ответом дается достаточно ёмкий комментарий: «аргумент, взятый из художественной, публицистической и научной литературы». Соответственно возникают вопросы относительно трактовки понятий литературы. Очень часто ребята, да и сами школьные учителя, задают вопросы: можно ли взять примеры из народных сказок или мифологии? Будет ли считаться литературным аргументом к месту приведенная пословица или поговорка? Можно ли ссылаться на национальную литературу? Какая литература предпочтительней: классическая или современная? Можно ли приводить примеры из зарубежной, скажем, фантастики? Что принять в качестве аргумента из публицистической и научной литературы? и т. д.

Несомненно, что по каждому вопросу учитель в школе должен дать однозначный, исчерпывающий ответ. Школьники, в свою очередь, должны быть хорошо проинформированы относительно данного критерия, так как оценка достаточно высокая: 3 балла.

Нельзя считать литературным аргументом использование пословиц, поговорок, фразеологизмов, крылатых выражений, но использовать их в контексте сочинения школьник может, так как в этом случае текст сочинения становится выразительным, насыщенным (см. К6 — Точность и выразительность речи). Равно как примеры из народных сказок и мифологии лишь украсят текст сочинения, покажут эрудицию учащегося в случае обращения, например, к мифологии, но не будут оценены экспертом в качестве литературного аргумента.

Самим учителям важно помнить, что литературный аргумент — это авторская литература, а не фольклор. Если сказка, то сказка литературная, авторская (сказки Салтыкова-Щедрина, А. С. Пушкина и др.).

Также стоит обратить внимание учащихся, особенно в школах с не-русским языком обучения, на то, что ссылка на национальную лите-

туру допустима, но только в том случае, когда дается полный перевод и названия произведения, и автора, и героев на русский язык, не говоря уже о стихотворных строках. Эксперты комиссии оценивают текст сочинения на русском языке, поэтому прекрасные четверостишия из стихов, например, Мусы Джалиля на языке-оригинале, не будут расцениваться как аргумент (Кызыл ромашка, 1942 г.).

Что предпочтеть: классику или современную литературу? Примеры из русской литературы или из литературы зарубежной? Вопрос не в том, какую литературу предпочтительней использовать, а в том, чтобы это был именно аргумент, подтверждающий точку зрения пишущего. Не простое перечисление прочитанного школьником материала, включая конкретные названия произведений, круга героев, даже фамилии автора, не выжимки из хрестоматии, а полноценный анализ сюжетной линии, раскрытие проблематики, характера героя.

Пример:

О проблеме поиска жизненного пути мы читаем в романе-эпопее Льва Николаевича Толстого «Война и мир». / Эта проблема описывается в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и связана с образом Сони Мармеладовой.

Можно привести литературный аргумент и из современной зарубежной литературы, тем более что наши выпускники действительно увлекаются разными фантастическими, героическими сериями художественной литературы (произведения Толкиена, Джоан Роулинг — «Поттериана», Анджея Сапковского и мн.др.). Но в этом случае важно соблюсти общие требования по аргументации из литературы: автор, название произведения, показать знание содержания.

Задача учителя — научить школьника пользоваться имеющимся литературным опытом в подтверждение высказанной точки зрения. При этом нельзя ограничивать выбор аргументов, указывая на то, что это низкопробная литература или малоизвестная. Конечно, нам, учителям и экспертам комиссии, гораздо проще проверить сочинение со стандартным набором произведений из школьной программы, классической русской или зарубежной литературы, нам не нужно проверять наличие самого существования произведения, скажем:

Ху Цзин «Молодость» — нет
Чарльз Буковски «Хлеб с ветчиной» — есть
А. С. Павлова «Обычный день» — нет
Иван Танталов «Возврат» — нет
Ирина Агапеева «От судьбы не уйдешь» — есть
Масаси Кисимото «Наруто» — есть

Но мы не имеем морального права запрещать школьникам строить свои рассуждения на той литературе, которую они читают. А читают они много, много всего, разного, хорошего и не очень. Но читают! Например, из произведений, как нашим экспертам показалось, «сомнительных»

(всего было проверено 249 наименований) реально существующих оказалось — 147.

В ряде случаев проблема при оценивании литературного аргумента заключается в том, что многие выпускники при написании сочинения не заботятся о том, чтобы вспомнить пример из прочитанного ими когда-то произведения, а придумывают своих авторов, героев... Откуда берется такая самонадеянность, что никто не догадается, не найдут источник? Думается, дело не только в ребенке, но и в тех установках, которые дает учитель-предметник, репетитор. Не надо недооценивать работу экспертов и комиссии в целом. При этом чаще всего именно самые простые варианты являются придуманными: М. Петров. На войне; Джон Томсон. Жизнь; А. Михеев. Товарищи; В. М. Касимов. Вид обманчив; В. Лодхард. Жизнь в муках, М. Хаято. Цветочный сад и др.

При проверке очень часто сталкиваемся со случаями «выдумки» из публицистики. Ребята указывают название известной газеты, журнала, а далее идет полная импровизация: автор, название статьи, проблема, которая полностью идентична той, что рассматривается в исходном тексте. Публицистику проверить сложнее, не все публикуют электронные версии, может прийти ребенок на апелляцию с газетой в руках и предъявить саму статью. Нам кажется, что в отношении аргументов из публицистической литературы необходимо разработать критерии отбора внутри комиссии, учитывать, например, только писателей-публицистов (Д. С. Лихачев, А. Андреев и др.), оценивать статьи из основных широко известных газет и журналов (в качестве предложения!).

Аргумент из научной литературы. Самый непопулярный вид аргумента у школьников, и это понятно: чтобы привести пример из научной литературы, нужно хорошо ориентироваться в теоретических основах, критической литературе, если речь идет, например, о критике В. Г. Белинского, А. И. Герцена и др. Иногда школьники в качестве аргумента из научной литературы приводят заученное правило или выдержку из словарной статьи, заметку из Википедии (электронные ресурсы сейчас очень активно используются), возможна аргументация и из учебно-научной литературы, допустим, из учебника. Как быть в этом случае с такими аргументами? В любом случае требования едины: фамилия автора учебника, суть проблемы, хорошая аргументация своего мнения, а не мнения автора исходного текста. Об этом школьный учитель и эксперт должен помнить при оценивании.

И сам учет аргументации в сочинении также нередко вызывает вопросы: сколько литературных аргументов нужно привести, чтобы получить высший бала? И какие они должны быть по своей насыщенности? При этом в данном случае важно, чтобы совпадали оценки и учителей в школах, непосредственно работающих со школьниками по подготовке к ЕГЭ, и экспертов комиссии. Об этом не раз говорили на общих мето-

дических совещаниях, но не лишним будет еще раз для себя каждому эксперту отметить. Количество не переходит в качество, к сожалению, поэтому стандартно 2 аргумента, они могут быть только литературными или 1 из жизненного опыта, 2-й — из литературы. К тому же эти аргументы не должны дублировать друг друга, высший балл за 2 литературных аргумента ставим только в том случае, если проблема раскрыта с разных сторон. Допустим, о любви писали многие авторы, в принципе вся художественная литература о любви: любовь к Родине, любовь между мужчиной и женщиной, любовь к книгам и т. д. «Евгений Онегин» — Татьяна Ларина, погруженная в чтение французских романов, а потом открывшая для себя Евгения Онегина по тем отметкам на листочках, которые он читал, — это только 1 аргумент. Вот если добавили еще и антипод: нелюбовь к чтению, скука, например, Митрофанушка из «Недоросля» Д. И. Фонвизина, герои «Мертвых душ» Н. В. Гоголя и др.

Только в этом случае мы снизим риск появления на апелляциях разгневанных, жаждущих справедливости школьников, которые уверены в том, что они привели хорошие аргументы, в том числе и литературные. В то время как эксперт комиссии, проверяя такое сочинение, в лучшем случае оценит их как жизненные.

Kolosova E. I.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

**LITERARY ARGUMENT EVALUATION PROBLEM IN UNIFORM STATE EXAM
RUSSIAN LANGUAGE COMPOSITIONS: BASED ON THE EXPERIENCE OF RUSSIAN
LANGUAGE EXPERT COMMISSION IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN**

The article discusses the problem of assessment of arguments, given in the Uniform State Exam Russian language compositions; it analyses the typical errors made by the students; give recommendations on the correct selection of the main arguments in developing the topical problems in reasoning compositions.

Keywords: Russian language exam; literary argument; writing; reasoning.

**Кольцова Людмила Михайловна,
Чигирева Елена Михайловна**

Воронежский государственный университет, Россия

Kolzowa@mail.ru, Tchigireva89@yandex.ru

«ЖИВОЕ СЛОВО» А. А. ХОВАНСКОГО: ИЗ ПРОШЛОГО В БУДУЩЕЕ

В статье рассматриваются педагогические взгляды А. А. Хованского, основателя и редактора первого в России языковедческого журнала «Филологические записки», на обучение русскому языку в период после реформы 1861 года. Особое внимание уделяется методическим принципам преподавания, содержательному подходу к языку и речи.

Ключевые слова: А. А. Хованский, принципы обучения, методика преподавания, умственное и нравственное развитие.

Во все времена образованная, активная и ответственная часть общества понимала необходимость обучения и воспитания человека через магическую силу Слова, средствами языка и стремилась передать им знания, умения и навыки, накопленные опытом быстротекущей жизни. Особенно важным и сложным становится дело воспитания и образования в эпохи перемен, когда происходит не только ломка экономического уклада, но и смена духовных ориентиров и самосознания человека. Именно на такой период жизни российского общества пришлась деятельность А. А. Хованского, которого современники характеризовали так: «высокочтимый», «учитель учителей», «маститый руководитель», «учитель и друг», «неутомимый», «энергичный», «образцовый труженик», «глубокоуважаемый», «прекрасный человек», «редкий по своим духовным качествам», «бессребреник», «духовный отец» и «добрый гений». Несомненно, многое, что сделал А. А. Хованский, можно считать неоценимым вкладом в фундамент русского филологического образования, отличающегося широтой, глубиной, универсальностью и гуманистичностью, что нашло отражение в первом русском и удивительно долговечном журнале «Филологические записки», издателем и редактором которого многие годы был Алексей Андреевич.

Обращение к педагогическому наследию А. А. Хованского не просто интересно, но и полезно для извлечения уроков прошлого, к которым стоит вернуться для правильного понимания истинных целей образования и воспитания, порядком утраченных и забытых в наше время.

Обучение русскому языку и как родному, и как второму родному, и как иностранному требует внимания ученых, педагогов, общественных деятелей к русскому языку не только как учебному предмету, но и орудию мысли и инструменту развития и преобразования человеческой жизни. Именно такой подход к важнейшим сферам бытия обнаруживает блистательная методика преподавания родного языка, ос-

новные принципы которой изложены А. А. Хованским в статье «Живое слово и живые факты», опубликованной в журнале «Филологические записки» в 1898 году. К таким принципам в первую очередь относится следующее:

- логика познания;
- целесообразность;
- научность;
- практичность;
- нравственная основа обучения, воспитания и взаимоотношений учителя и ученика.

Эти идеи сам А. А. Хованский признает «увлечением молодых умов». Думается, слово «молодых» подразумевает здесь новизну, свежесть и возможность развития — все то, что в современных методиках называется зачастую бессодержательным словом «инновации». Огромное значение А. А. Хованский придает **пробуждению любви к русскому языку как предмету изучения**. Заметим, что спустя много десятилетий академик Лев Владимирович Щерба, объясняя причины безграмотности, говорит о главной беде школьного обучения русскому языку — нелюбви учителей к своему предмету. Эта беда, к сожалению, не исчезла и в наше время.

А. А. Хованский в названной статье дает определение сущности обучения. Это «сознательная жажда знания, умственная потребность ознакомиться с сущностью языка, с его достоинствами и красотами и его литературою, это — проявление жажды образования и просвещения, это новое веяние может возникать под влиянием благодарных чувств учащихся к своему учителю за умственное и нравственное развитие их, за сообщение и обогащение массой научный сведений, — это, наконец, — торжество науки!»¹

Кроме того, огромное значение придает А. А. Хованский личности учителя, от которого зависит успех образования и воспитания. Его мысли об условиях, в которых могут появиться и плодотворно работать «преподаватели, владеющие живым словом», до сих пор остаются не просто актуальными, а злободневными и требующими реализации. Так, А. А. Хованский пишет: «...если будет у нас появляться больше и больше преподавателей энергичных и вполне владеющих живым словом, увлекательным рассказом по русскому языку и словесности, то и в поощрение другим таковых нужно привлекать и удерживать для более продолжительной служебной деятельности на пользу науки и просвещения и вознаграждать их за труды усиленным окладом, какой назначается для заслуженных наставников»².

Подлинным открытием в области методики преподавания родного языка, на наш взгляд, стал практический курс русского языка, составленный А. В. Барсовым и изданный под редакцией А. А. Хованского в «Филологических записках», а затем и отдельным оттиском. Несомненно, идеи

самого редактора нашли воплощение в этом одном из первых в России методических пособий по русскому языку. Знаменательно, что излюбленное сочетание, определяющее суть русской речи — «живое слово», — стало ключевым в заглавии этого труда: «Живое слово для изучения родного языка. Методика русского языка в рассказах и объяснениях по литературным образцам в связи с логикой, грамматикой и словесностью, для всестороннего развития и воспитания учащихся, согласно с требованиями педагогических принципов». В этом развернутом названии, которое может показаться современному человеку избыточным, содержится алгоритм обучения: что изучать, как изучать и зачем изучать. Особенno важным представляется нам обращение составителя и редактора к логике, о чем и говорится в самом начале работы: «....логике следует учить на уроках всех предметов для „отыскания истины“, и русский язык не может изучаться без поддержки логики»³. Для того, чтобы обеспечить этот логико-смысловой подход к языку, в «Филологических записках» вслед за «Живым словом...» публикуется «Приложение сведений из логики к чтению и писанию сочинений (дополнение к Методике русского языка)».

Принцип подхода к обучению языку, предложенный в названных работах, можно считать без всякого преувеличения не достоянием прошлого, а целью будущего: составитель и редактор предлагают учителю **идти к изучению элементов языка от текста**, что обеспечивает самое главное умение: осознанное внимательное чтение и глубокое понимание назначения каждого языкового факта в единстве произведения. Именно такой подход к языку и речи дает возможность развития познавательных способностей, творческого мышления и восприятия целостной картины мира, то есть достижения того гармоничного сочетания мысли, слова и дела, которое до сих пор остается недостижимым идеалом. «Общее горе», о котором печалятся А. В. Барсов и А. А. Хованский, присуще современному состоянию отечественной филологии: «... наши слова часто не ладят с идеями — одно думаем, другое говорим; еще чаще дела расходятся с идеями и словами: из книг и разговоров мы выносим массу прекрасных идей, можем говорить с умилением и самообольщением о добродетели — и сейчас же делать нечто, совсем противоположное нашим идеям»⁴.

Важно отметить, что все средства, способы, приемы обучения языку и речи подчинены общему целеполаганию — **умственному и нравственно-му развитию** ребенка. Этому служит тщательный, продуманный, можно сказать, мудрый отбор произведений для чтения, анализа и «катехизации» (поучения). Так, в число дидактических материалов включаются стихотворения А. С. Пушкина, В. А. Жуковского, Ф. И. Тютчева, А. В. Кольцова, И. С. Никитина, басни И. А. Крылова, фрагменты из произведений Л. Н. Толстого, русские народные сказки, былины, пословицы и загадки, и даже отрывки из научных трудов Брема, что дает возможность ознакомить детей (заметим, первого (!) класса) с произведениями различной сти-

листической и жанровой принадлежности и на их основе и примере усвоить такие грамматические понятия, как «подлежащее» и «сказуемое», «члены предложения», «предложение», такие лексические явления, как «синонимия», «антонимия», «метафора» и многие другие средства создания логичной и выразительной речи. Показательно и отрадно, что курс открывается стихотворением И. С. Никитина «Молитва дитяти». Выбор его основан на том, что стихотворение указывает, к чему нужно стремиться («мужай с летами!»), что нужно сберечь и не растерять к поре поздних лет, то есть дает установку, посып на всю человеческую жизнь.

Предложенный в «Методике» путь движения от звуков к слову, от слова к предложению и от предложения к смыслу вполне соответствует самым современным методам общефилологического анализа текста.

Проверка знаний, умений и навыков учащихся предполагает написание сочинения, причем в этом сочинении (искусством которого в совершенстве обязан владеть учитель) должны присутствовать «колорит места», « дух времени» и «характер нации», а также личность самого автора⁵. И мы хотим обратить особое внимание на цель такого сочинения: это не оценка в какой-то весьма сомнительной «балльной» системе, а **вдохновение!**

Мы надеемся, что читатели этой статьи почувствуют ту частицу вдохновения, которое испытывали ее авторы, прикоснувшись мыслью и чувством к одухотворенной личности А. А. Хованского и его живому русскому слову.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Хованский А.А. «Живое слово и живые факты» [Электронный ресурс]. URL: <http://vrn-id.ru/filzaps98.htm> (дата обращения: 15.03.2016).

² Живое слово для изучения родного языка. Методика русского языка в рассказах и объяснениях по литературным образцам в связи с логикой, грамматикой и словесностью, для всестороннего развития и воспитания учащихся, согласно с требованиями педагогических принципов: практический курс первого класса / сост. А. В. Барсов, ред. А. А. Хованский. Воронеж, 1889. 146 с.

³ Там же. С. 2.

⁴ Приложение сведений из логики к чтению и писанию сочинений (дополнение к Методике русского языка). Отдельный оттиск из «Филологических записок» / сост. А. В. Барсов; ред. А. А. Хованский. Воронеж, 1890. С. 2.

⁵ Живое слово для изучения родного языка... С. 21.

Koltsova L. M., Chigireva E. M.

Voronezh State University, Russia

A. A. KHOVANSKY'S "THE LIVING WORD": FROM PAST TO FUTURE

The article studies the pedagogical views of A. A. Khovansky, the founder of the first Russian linguistic journal “Philological Notes”, who had created his principles of teaching Russian language in the period after the reform of 1861. A special emphasis is placed on teaching principles and the textual approach to language and speech.

Keywords: A. A. Khovansky; teaching principles; teaching methods; intellectual and moral development.

Комиссарова Людмила Юрьевна

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

lyukom@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ КАК ТАКТИКИ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К УРОКАМ ОРФОГРАФИИ

В статье рассматриваются возможности проблемных ситуаций для развития познавательного интереса учащихся к урокам орфографии, уточняются функции проблемных ситуаций применительно к обучению орфографии, определяется взаимосвязь понятий «проблемная ситуация» и «учебная (проблемная) задача», на практическом материале иллюстрируются приемы моделирования проблемных ситуаций с различными видами противоречия.

Ключевые слова: обучение орфографии, проблемная ситуация, функции проблемных ситуаций, виды противоречия в проблемной ситуации.

Одной из ведущих тактик обучения, способствующих развитию познавательного интереса учащихся в процессе освоения содержания того или иного предмета, по мнению ряда исследователей (Т. В. Напольнова, А. И. Власенков, Г. И. Щукина, Е. Л. Мельникова и др.), является проблемное обучение, приемы, при помощи которых оно реализуется. При проблемном обучении в деятельностной парадигме создаются особые условия, в которых востребуется ряд содержательных мыслительных операций (анализ, синтез), обеспечивающих интеллектуальное развитие учащихся и вместе с тем — интерес к изучаемому предмету. Механизмы осуществления содержательного анализа и обобщения в психологии связываются с формированием и развитием способностей человека (В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, В. В. Репкин); развитие способностей, как известно, является личностным результатом обучения.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина *проблемное обучение* определяется как «обучение, предусматривающее создание на уроке проблемных ситуаций и обсуждение возможных подходов к их решению, в ходе которого обучаемые учатся применять ранее усвоенные знания и приобретенные навыки и умения и овладевают опытом (способами) творческой деятельности»¹.

Проблемная ситуация, как утверждает Т. В. Напольнова, «характеризует определенное психологическое состояние учащихся, которое возникает в процессе выполнения задания, требующего открытия новых знаний <...>, «это ситуация, вызывающая затруднение, путь преодоления которого следует искать»². Понятие *проблемная ситуация* как компонент проблемного обучения сопряжено с понятием *учебная (про-*

блемная) задача, предшествует ей и продуцирует ее. А. В. Брушлинский подчеркивает, что «задача появляется из проблемной ситуации любого типа, тесно связана с ней»³. Проблемная ситуация обладает рядом функций (стимулирующая, обучающая, организационная, контролирующая), важнейшими из которых для обучения орфографии являются обучающая и стимулирующая. Обучающая функция проявляется в осознании учащимися сущностных языковых связей между ранее изученными видами орфограмм и новым видом в результате анализа и обобщения, в осознании оснований противоречия между имеющимися знаниями и новыми, стимулирующая — в развитии интереса школьников к обучению, их творческой познавательной активности.

Необходимо отметить, что специфика учебной (проблемной) задачи, порождаемой смоделированной учителем проблемной ситуацией, заключается в том, что она не является научной проблемой. Для ее решения от учащихся требуется нахождение (открытие) и освоение уже известной в науке закономерности, способа действия.

В основе проблемной ситуации могут лежать два вида внутреннего противоречия:

- 1) оппозиция между имеющимися у учащихся знаниями и новыми языковыми фактами, представленными для наблюдения и анализа;
- 2) оппозиция между новыми языковыми фактами и ранее усвоенными способами действия, которые нельзя использовать в новых условиях.

Рассмотрим приемы создания проблемных ситуаций с разными видами внутреннего противоречия на орфографическом материале.

1. Проблемная ситуация задается оппозицией между новым материалом и уже имеющимися знаниями. Например, в условиях выбора двух видов орфограмм (изученного ранее вида «Буквы Ё, О после шипящих в корне слова» и нового — «Буквы О и Е после шипящих и Ц в суффиксах и окончаниях существительных» (5-й класс)⁴) имеется сходное условие — положение после шипящих, которое одновременно является их оппозиционным признаком; различие в основных условиях — часть слова (нахождение в корне — в изученном виде орфограммы, нахождение в суффиксе и в окончании — в новом виде орфограммы) и частеречная принадлежность слов с новым видом орфограммы (в ранее изученном виде орфограммы частеречная принадлежность слова не являлась условием выбора написания).

Учитель последовательно предлагает для слухового восприятия и наблюдения ряды слов, учащиеся слушают, включаются в проблемный диалог. Для наблюдения предлагается следующий материал:

- 1) ёлопот, жёлтый, шорох, шов;
- 2) петушок, девчонка, доченька, горошек;
- 3) свечой, плащом, ландышем;
- 4) мудрецом, кольцом, колодцем.

Вопросы для проблемного диалога:

О чём сигнализируют шипящие в данных рядах слов? О чём сигнализирует [Ц] в последнем ряду слов? Какие буквы после шипящих вы напишете в словах первого ряда? Аргументируйте свой ответ.

Далее тот же материал предлагается для зрительного наблюдения.

Вопросы для проблемного диалога:

Подчеркните место орфограммы-буквы гласного в этих словах. Обозначьте часть слова, в которой находится орфограмма. Можно ли воспользоваться уже известным вам правилом правописания букв О-Ё после шипящих в корне слова? Сформулируйте проблему и цель урока⁵.

После создания проблемной ситуации и формулировки проблемы и цели урока следует поиск решения проблемы.

2. В основе проблемной ситуации лежит противоречие между новыми языковыми фактами и ранее усвоенными способами действия, которые нельзя использовать в новых условиях. Этот прием особенно актуален для создания проблемных ситуаций при изучении орфографии в курсе 5 класса, так как с частью изучаемых видов орфограмм и способами действий при выборе правильного написания ученики знакомы из начальной школы.

Проиллюстрируем данный прием на виде орфограммы «Правописание букв гласных в безударных личных окончаниях глаголов» (5-й класс)⁶.

Задание: найдите ошибки в рассуждении по определению спряжения глагола. Сформулируйте проблему и цель урока. Исправьте допущенные ошибки.

Рассуждение: броса_шь. Ставлю ударение — бросá_шь. Окончание безударное. Ставлю глагол в неопределенную форму: бросить. Глагол оканчивается на -ить (суффикс -и- перед -ть), относится ко II спряжению, следовательно, в форме бросá_шь нужно писать букву и⁷.

Ошибка в рассуждении кроется в том, что при определении спряжения глагола с безударным личным окончанием используется известный учащимся способ действия — постановка глагола в неопределенную форму, который нельзя применить на новом языковом материале (смешение глаголов совершенного и несовершенного вида — бросать и бросить) без знания предваряющего это действие другого действия — определения вида глагола.

Следующее противоречие в рассуждении строится на известном учащимся из начальной школы способе определения спряжения глаголов с безударными личными окончаниями и заданием определить спряжение глагола с ударным личным окончанием.

Рассуждение: глагол летишь относится к I спряжению, так как в неопределенной форме оканчивается на -еть (суффикс -е- перед -ть)⁸.

Ошибка в рассуждении заключается в том, что при определении спряжения глагола с ударным личным окончанием используется неверный способ действия — постановка глагола в неопределенную форму.

Приведенные проблемные ситуации позволяют в самом начале обращения к теме заострить проблемы, связанные, как показывает практика, с типичными ошибками, которые допускают учащиеся.

Таким образом, повторение (а не повторное изучение известной орфограммы!) данного вида орфограммы проходит с углублением знаний учащихся, предупреждением типичных ошибок, дальнейшее формирование орографических умений базируется на дидактическом материале, содержащем варианты данной орфограммы.

Формирование устойчивых правописных умений опирается на теорию о сознательной природе навыка, в основу которой положена определенная последовательность действий, поэтому применение описанных приемов при создании проблемных ситуаций, несомненно, обладает методическим потенциалом, способным обеспечить такие звенья научного творчества, как формулирование учебной задачи (проблемы), поиск и выражение ее решения, стимулировать познавательный интерес учащихся к изучению орографии.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 221.

² Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. С. 6.

³ Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М: «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 59.

⁴ Русский язык. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: В 2 кн. / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова и др.; под науч. ред. акад. РАО А. А. Леонтьева. 4-е изд., перераб. М.: Баласс, 2014. 256 с.; 240 с.

⁵ Там же. Кн. 2. С. 22.

⁶ Там же.

⁷ Русский язык... Кн. 2. С. 154.

⁸ Там же.

Komissarova L. Yu.

Moscow State Pedagogical University, Russia

METHODICAL POTENTIAL OF CHALLENGING SITUATIONS AS TACTICS OF STUDENTS' INTEREST DEVELOPMENT AT ORTHOGRAPHY LESSONS

The article considers the possibilities of challenging situations for students' cognitive interest development at orthography lessons, clarifies the functions of challenging situations in the context of teaching orthography, determines the interconnection between the "challenging situation" concept and "learning (challenging) task". The modelling techniques of challenging situations with various kinds of contradictions are illustrated on practical material.

Keywords: orthography teaching; challenging situation; functions of problematic situations; kinds of contradictions in challenging situation.

Комиссарова Татьяна Германовна

Вологодский государственный университет, Россия

tatyana.komm@gmail.com

«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОД РЕГИОНА» В СИСТЕМЕ РАННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

В статье рассматриваются проблемы формирования региональной идентичности жителей Русского Севера, обращается внимание на существование «лингвистического кода» региона и его презентацию в системе региональных текстов, комментируется авторский опыт работы в области раннего развития детской речи.

Ключевые слова: региональная идентичность, филологическое краеведение, развитие речи.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения невозможно без воспитания любви к «малой Родине», в основе которого лежит процесс формирования региональной идентичности. Одну из важных составляющих этого процесса представляет освоение «лингвистического кода региона», воспитание детей на примере лучших образцов словесной культуры родного края, включение регионального материала в систему креативной речевой деятельности ребёнка. Все эти проблемы определяют актуальность представляемой нами работы.

Региональная идентичность является результатом восприятия и оценки региональной культуры в социуме и может быть представлена в интегрированной концептуальной форме¹. К числу наиболее очевидных форм её презентации могут быть отнесены речевые произведения, тексты различных форм бытования и различной жанрово-стилистической природы, презентирующие «лингвистический код» региона и закрепляющие в словесной форме принадлежность человека к региональному культурному пространству.

«Лингвистический код» региона, как отмечает Е. Н. Ильина², представляют регионально маркированные имена собственные (город Вологда, улица Бурмагиных, святой Герасим Вологодский, писатель Александр Яшин, цикл работ Д. Тутунджян «Разговоры по правде, по совести» и др.), регионально ограниченные в употреблении слова (баско «красиво», пазгать «бить, сечь», даром «безразлично» и пр.), устойчивые речевые формулы, ставшие достояниями культуры посредством их включённости в тексты региональной художественной литературы (например, «Четвёртая Вологда» — по названию произведения В. Шаламова), а также многие другие элементы бытующих на данной территории текстов — фольклорных, разговорно-бытовых, художественных, медиийных и пр.

Закрепление «лингвистического кода» региона в сознании человека является одной из важнейших составляющих в формировании его региональной идентичности. Решение этой задачи происходит в ходе непрерывного процесса социализации личности, сказывается на формировании личностных установок и убеждений человека. Наиболее важным периодом, в течение которого закладываются основные социальные самоидентификации, является детство. Период первичной социализации начинается буквально с рождения, а вот формирование осознанной принадлежности человека к тому или иному сообществу, отождествление себя с нацией и регионом, понимание их социальных и культурных интересов происходит позднее, в периоды детства, отрочества и юности. Убедительную основу для осуществления этого процесса создают занятия с детьми предшкольного и дошкольного возраста, направленные, во-первых, на развитие речи ребёнка, а во-вторых, на расширение его кругозора, формирование представлений об окружающем мире, в том числе и о той территории, на которой ребёнок проживает. Для решения этих задач создаются специальные программы, к числу которых относится и апробированная нами программа «Развитие речи. Театральные игры». В основе данной программы лежит деятельностная концепция развития речевых навыков³, ведущий тип деятельности — игровой (базирующийся на закономерностях организации *театрализованной деятельности*), система методических приёмов включает в себя методики логоритмики и арт-терапии⁴. Текстовую и кинестетическую основу разработанной программы в значительной мере составляют произведения народного творчества Вологодского края: сказки, загадки, потешки, пестушки, игры. В процессе работы с детьми 3–5-летнего возраста мы используем большое количество народных игр, включаем в работу педагога богатый арсенал дидактических игрушек. Всё это создает возможность для формирования гармоничной личности маленького человека, владения им родным языком, с его традициями и красотами.

Тематическая ориентация занятий также способствует тому, что в сознании дошкольников формируется образ «своей» культуры и соотносительных с ней культур других территорий России, а также других народов и стран. Богатые возможности для этого даёт тематический блок нашей программы «Путешествие по странам». В качестве доказательства приведём фрагмент занятия, посвящённого Вологодскому краю (запись открытого урока от 26 февраля 2016 года). Как текстовую основу мы использовали текст партворка «Куклы в народных костюмах» (вып. № 14)⁵, а также прилагаемую к нему фарфоровую куклу в летнем костюме Вологодской губернии.

Что-то у нас очень шумно. А ну, ключики-замочки, запирайтесь роточки!
(Дети делают круговые движения возле рта, будто закрывая его ключом.) Вот,
совсем другое дело!

— К нам на урок сегодня пришла очень интересная гостья. К вам уже привезжали гости из разных стран. Давайте вспомним, из каких. (Ответы детей: «из Болгарии, Украины, Финляндии, Германии, Шотландии».)

— Посмотрите внимательно на эту куклу и скажите — откуда она, из какой страны она может быть?

(Ответы детей: «Она на Василису Прекрасную похожа».)

Это героиня русской народной сказки, значит, она из России, а как вы догадались? Какой у нее костюм, что на ней надето? (Ответы детей: «Платочек», «Фартучек», «Сарафан».)

— Россия — это наша Родина. Что для вас означает слово «Родина»? (Ответы детей: «Родина — это где Олимпиада»; «Это страна, в которой мы живем».)

Родина — это место, где мы родились и выросли. Наша большая Родина — это Россия, а малая — это наш город Вологда. Эта кукла к нам не приезжала, она здешняя — она вологжанка. — А кто это такие — вологжане? (Ответы детей: «Это те, кто посуду моют»; «Вологжане — это такие люди, которые говорят по-вологжански».)

— Вологжане — это жители города Вологды. Есть еще одно слово, которым мы можем ее назвать, кукла — наша землячка. А что, по-вашему, означает слово «земляк»? (Ответы детей: «Земляки — это кто по земле ходит».)

— Ты почти угадала. Земляки — это те, кто не только по одной земле ходят, они родились на одной земле. А чем гордится Вологда, вы знаете? (Ответы детей: «Вологда гордится своими детьми» (ударение на «я»).)

— Ну, и ими, конечно, тоже, Вологда гордится своими детьми. А еще у нас очень вкусное масло и красивые у нас плетут кружева. А что такое кружево? (Ответы детей: «Кружево — это большой глаз».)

— Давайте посмотрим, что такое кружево (преподаватель показывает кружевную салфетку — снежинку). Посмотрите, какая она красивая! А теперь давайте познакомимся с куклой. Ее зовут Марья. (Каждый ребенок подходит к кукле, берет за ручку, здоровается и говорит свое имя.)

— Марье очень интересно узнать, чему мы научились на наших уроках. Давайте расскажем ей нашу сказочку про язычок. (Дети делают артикуляционную гимнастику). А сейчас расскажем и покажем наши скороговорки. (Дети повторяют скороговорки с элементами логоритмики и пальчиковых игр.)

— (Педагог говорит от имени Марии) Очень мне понравилось, как вы скороговорки рассказываете. А теперь я хочу вас научить в одну игру играть. А называется она «Походку казать». Как вы думаете, что это означает? Что такое походка? (Ответы детей: «Это из лесу домой идти»; «Это когда кушать идут»; «Походка — это когда идут в поход, отдыхать».) Да, походка — это как ты ходишь. У кого-то красивая походка, лёгкая, как у птички (преподаватель имитирует движения с помощью куклы), или тяжёлая, как у медведя (показывает).

— А что означает слово «казать»? (Ответы детей: «Это пальцем показывать»).

— В этой игре нужно показать — как ты ходишь, красиво или не очень. Встаем в кружок. В середину встанет одна из девочек. Повторяем за мной.

Летал, летал воробей,

Летел, летал молодой (на носочках идем по кругу, руками взмахиваем как крыльями),

Скажи, скажи, воробей,

Скажи, скажи, молодой (сначала правую руку от груди вперед, потом левую, словно обращаясь к кому-то),

Как и Марья ходит,

Ивановна гуляет? (руки в боки, поворачиваем плечиками),

Она эдак, и вот эдак,

Вот еще вот эдак! (на этих словах девочка в центре показывает, как она ходит, а все хлопают).

— А теперь все вместе скажем: «Баско ходит, выступает, бает, россыпает!»

— Вы знаете, что это за слова — «баско» и «бает»? (Ответы детей: «Это когда на бал идут».)

— Давайте разберемся. Это местные слова. Баско — это значит «хорошо», «красиво». А баять — рассказывать что-то. Например, сказки на ночь.

(Дети: «Баю-бай, баю-бай»; «Баюшки-баю».)

— Да, баюкать — рассказывать сказки или петь песню на ночь. Баять и баюкать — это слова-родственники.

— А что такое «частушка»? (Ответы детей: «Это когда моются»; «Это стишики»; «Частушки поют».)

— Да, частушки поют. Это небольшая забавная песенка-припевка. Давайте попробуем спеть частушки. Ручки ставим на пояс, повторяем за мной: поем, а ножками делаем притопы.

Поиграйте, поиграйте,
Хорошо играете!
Мы — девчонки из-под Вологды,
Наверно, знаете.

Хорошо с хорошим мальчиком
На парочку плясать,
Его беленькое личико
Народу показать.

Дорогая моя Нюра,
Нюра из-под Вологды,
Давай, Нюрушка, попляшем,
Пока обе молоды.

Я плясать-то не училась
И в театре не была,
Меня такую развесёлую
Мамаша родила!

— Хорошо мы с вами поплясали-потанцевали, устали наверно? А теперь сядем-ка на лавочку, да послушаем сказочку. Долгими зимними вечерами, когда не было на полях работы, парни и девушки собирались на посиделки. Девушки пряли пряжу, пели да рассказывали разные истории. Вот нам сейчас Марья и расскажет одну такую историю про вытегоров. Они в Вытегре живут, это город в нашей области.

Проезжал как-то царь Петр Первый, был у нас в старину такой правитель, мимо Вытегры. Остановился там лошадей менять. Походил по окраинам вернулся в избу, стал в дорогу собираться. Только хотел надеть свой камзол, это длинный такой жилет, вдруг выступил вперед Гриша-простец, т. е. простодушный, бесхитростный человек. Его почитали, потому что он только правду говорил и злых людей краснеть заставлял. Пал этот Гриша в ноги царю и говорит:

— Надежда-царь-государь! Не прикажи казнить, прикажи слово моловить.

— Говори, — ответил царь.

— Дай-ка ты нам, надежда-государь свой камзол, — сказал Гриша.

— А куда ты его денешь? — спросил Петр.

— Себе, надежда-государь, возьму и с теми поделюсь, кто умнее и добрее. Мы шапки себе сошьем, не только детям, но и правнукам запасем, на память о твоей к нам, царя-батюшки, милости.

Понравились царю Гришины слова, и он подал ему свой камзол:

— Вот тебе, Гриша, камзол, да смотри, не поминай меня лихом.

Взяли вытегоры себе этот камзол и пошли себе шапки. Завидно стало жителям соседним и стали они говорить, «что вы-де камзол украли», и понеслось это

слово в Москву, а из Москвы во все города. И с тех пор стали звать жителей Вытегры «камзольниками» — вытегоры-де воры, у Петра Первого камзол украли.

- Понравилась сказка? (Дети хором: — Да!)
- А Марье пора с вами прощаться (кукла машет рукой).
- До свидания!

Как можно убедиться из этой записи, ключевым образом этого занятия становится кукла-вологжанка, активно используются тексты народных игр, сказаний и песен, комментируются устаревшие и местные слова («баской», «баять», «камзол» и др.), привлекаются визуальные иллюстрации (репродукция картины В. А. Тропинина «Кружевница» и др.), разбираются элементы летнего костюма Вологодской губернии.

Подобная организация учебного занятия позволяет преподавателю соединить аудиальное, визуальное и тактильное восприятие информации о родном крае, активизировать познавательную активность в области детского словотворчества (*говорят по-вологжански*), актуализировать мотивационные связи (*земляк — это когда по земле ходит; вытегоры в Вытегре живут* и др.), пояснить паронимические сближения слов (*частушка — это когда моются* (ср.: чистый) — нет, это песенка), объяснить значение местных (*баско, баять*) и устаревших (*камзол*) слов. В результате у детей складывается представление о «лингвистическом коде» Вологодского края.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Смольников С. Н. Семантика имени прилагательного «вологодский» и проблемы региональной идентичности // Вестн. Череповецкого госуд. ун-та. 2015. Вып. 3. С. 86–91.

² Ильина Е. Н. Идея «вологодского текста» как основа преподавания курса лингвистического краеведения // Русский язык: история, диалекты, современность. Вып. XV. М.: МГОУ, 2016. С. 21–25.

³ Выготский Л. С. Мысление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.; Леонтьев А. А. Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1981. 584 с.; др.

⁴ Жак-Далькроз Э. Ритм. М: Классика, 2008. 248 с.; Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н. и др. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании М.: Академия, 2001. 248 с.

⁵ Куклы в народных костюмах. Вып. 1–90. М.: Де Агостини, 2012–2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://dolls.deagostini.ru/> (дата обращения: 20.05.2016); Драчева Ю. Н., Ильина Е. Н., Комиссарова Т. Г. Партворк «Куклы в народных костюмах» как материал для развития детской речи // Вестн. Череповецкого госуд. ун-та. 2015. Вып. 3. С. 64–67.

Komissarova T. G.

“Pirouette” Art School, Russia

“LINGUISTIC CODE OF THE REGION” IN EARLY DEVELOPMENT OF CHILDREN’S SPEECH

The article discusses the problems of regional identity formation of Russian North inhabitants, putting special attention to the existence of “linguistic code” of the region and its representation in the system of regional texts, as well as commentary on the author’s experience in the field of early development of children’s speech is given.

Keywords: regional identity; ethnolinguistics; language development.

Корнеева Татьяна Александровна
Казанский федеральный университет, Россия
Tatyana.tak1110@gmail.com

ЭЛЕМЕНТЫ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ НУЛЕВОЙ СУФФИКСАЦИИ В ШКОЛЕ

В статье рассматриваются актуальные проблемы преподавания словообразования в школьном курсе русского языка, в частности особенности изучения образования слов с помощью нулевых словообразующих морфем. Новизна исследования заключается в рассмотрении возможности введения элементов этимологического анализа при изучении нулевой суффиксации на уроках открытия нового знания в условиях перехода на ФГОС нового поколения. Включение элементов этимологического анализа при изучении образований нулевой суффиксации на уроках русского языка способствует формированию языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций школьников, развитию познавательных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: словообразование, нулевая суффиксация, лингвистическая компетенция, этимологический анализ, универсальные учебные действия.

Познавательно-практическая направленность курса русского языка в средней школе предполагает работу над формированием лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций учащихся. Языковая компетенция включает владение русским литературным языком, знание его норм, умение использовать в речи богатство синонимических средств. Лингвистическая компетенция — знание основ науки о языке, знания о языке как системе. Коммуникативная компетенция подразумевает наличие знаний, умений и навыков, необходимых для понимания чужих и порождения собственных высказываний в соответствии с ситуацией общения, умение создавать тексты разных жанров. Культуроведческая компетенция предполагает владение русским речевым этикетом, осознание национально-культурной специфики русского языка (а именно: знание наименований предметов и явлений традиционного русского быта, традиций, национальных игр, обрядов, обычаев, изобразительного искусства, устного народного творчества), знание русских невербальных средств общения (мимика, жесты). Для успешного овладения родным языком и умения грамотно и эффективно использовать богатство его синонимических средств в различных ситуациях общения необходимо понять и осознать, как устроен язык, по каким законам живёт и развивается, какие конструкции и сочетания позволяют оказать максимальное воздействие на слушателя и привести к желаемым результатам. Знание основ науки о русском языке позволяет постигнуть секреты мастерства русских писателей, понять особенности художественных произведений, написанных в разное время и отражающих особенности литературных направлений. Знакомство с историей формирования словообразовательных и грамматических категорий в русском языке и эво-

люцией систем словообразования и формоизменения слов разных частей речи поможет постичь глубинные процессы, происходящие во всех индоевропейских языках, расширит кругозор и углубит эрудицию учащихся. Формирование лингвистической компетенции учащихся в условиях перехода на ФГОС необходимо для формирования и развития других компетенций в их взаимосвязи и взаимозависимости. Универсальные учебные действия, способствующие сознательному и активному самообучению и саморазвитию учащихся, реализуются прежде всего в их познавательной научно-исследовательской деятельности. Урок открытия нового знания, урок общеметодологической направленности, урок творчества (урок-исследование) невозможны без опоры на фундаментальные научные положения лингвистики, а требования к совершенствованию лингвистической компетенции теперь предъявляются и к учителю, преподавателю русского языка. Вместе с тем многие дискуссионные вопросы отечественного языкоznания вызывают непонимание и недоумение у школьных учителей, что приводит к педагогическому конформизму и терминологической путанице. Одним из таких проблемных вопросов представляется неоднозначность толкования в школьных учебниках и учебных пособиях по русскому языку явления нулевой суффиксации.

Несмотря на то что явление нулевой суффиксации описано во многих научных трудах, зафиксировано в академических грамматиках и термин прочно вошёл в научный обиход, терминологическая некорректность в отношении данного способа образования слов продолжает оставаться. Так, в учебниках к действующим программам по русскому языку содержатся следующие определения образования слов с помощью нулевой морфемы: «Некоторые слова образуются без помощи суффиксов. Такой способ образования называется бессуффиксальным: повторить → повтор, зелёный → зелень»¹; «Иногда слово образуется путём отсечения морфем — бессуффиксным способом (например, переход от переходить)»². То же наблюдается и в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по русскому языку, включающих задания на «бессуффиксное словообразование»³. Характерно, что в поиске компромиссного варианта учителя объединяют оба термина («бессуффиксный способ (нулевая суффиксация)»⁴), хотя они отражают разные подходы к образованию слова. Термин «безаффиксный способ» отрицает наличие словообразовательной морфемы (ср.: «Безаффиксный способ словообразования можно определить как такой способ производства слов, когда образующая основа без добавления каких-либо аффиксов становится основой имени существительного»⁵), а термин «нулевая суффиксация» утверждает присутствие словообразовательной морфемы⁶. Примечательно, что учебники нового поколения стремятся преодолеть это противоречие и включают теоретический материал, связанный с нулевыми словообразовательными и словоизменительными морфемами⁷.

Для углубления сведений об образованиях нулевой суффиксации в школьном курсе русского языка и развития познавательных универсальных учебных действий (в основе которых должен лежать принцип научности) считаем важным и необходимым ввести на уроках русского языка, посвящённых нулевой суффиксации, элементы этимологического анализа. Работа с этимологическими и словообразовательными словарями позволит школьникам не только расширить лингвистический кругозор, но и сформировать научно обоснованные знания о словообразовательных процессах, происходивших в русском языке и оставивших след в современной словообразовательной системе.

Большое количество современных бесприставочных отглагольных образований с материально не выраженной словообразующей морфемой — это некогда производные слова, которые стали производящей базой для образования глаголов. Впоследствии данные существительные утрачивают производность и в результате процесса обратной мотивации переосмысяются как образования нулевой суффиксации:

гуд → гудеть, визГ → визжать, варП → варить, говОР → говорить, гнев → гневаться, вред → вредить, клёв → клевать, криК → кричать, клад → класть, маX → махать, лепЕТ → лепетать, меРА → мерить, рокОТ → рокотать, свист → свистеть, пищК → пищать, рост → расти, ропОТ → роптать, рыК → рыкать, слух → слушать, тресК → трескать, стрекОТ → стрекотать, чихX → чихать, шепот → шептать, хралP → храпеть, хохот → хохотать, трепЕТ → трепетать, щебЕТ → щебетать, шелест → шелестеть, а также: лесть, месть, клевета и др.⁸

Бесприставочные имена, восходящие наряду с глаголами к одному недифференцированному корню, достаточно редки: гром (грометь), звон (звенеть), брод (брести), воз (везу), трус (трясти), бой (бить), дух (дышать), жар, гарь (гореть), кровля (крыть), рок (реку, речь), сон (спать), стон (стенать), тварь (творить), чад (kadить) и некоторые другие. К этой группе, видимо, следует отнести и слова типа суд, лов, рез, ряд, слава, срам, слуга, совет, хлоп, топ, ход, ставшие производящей базой для образования глаголов. Г. А. Николаев подчёркивает, что смена соотнесенности в словах типа суд произошла в результате усиления глагольности в системе индоевропейских языков: имена действия стали мотивироваться глаголом, независимо от их этимологических отношений⁹.

Не так много отмечается бесприставочных имен, образованных от глаголов:

гнать → гон, выть → вой, драть → дёр, годити → год, грабить → грабля, лететь → лёт, зевать → зев, крою → крой, лезу, лазить → лаз, пускать → пуск, реветь → рёв, плакать → плачь, мереть → мор, нюхать → нюх, *ordti → рост, *sedti → сад, *tekti → течь, шити → шов, хвалити → хвала и другие¹⁰.

Наибольшее количество имён нулевой суффиксации — это приставочные образования (поток от потечь, спас от спасти и др.), мотивированные глаголом. Интерес представляют разновременные заимствова-

ния: пост, дрейф, замок, которые по аналогии начинают осмысливаться как образования нулевой суффиксации.

Несмотря на то что нулевая суффиксация не была изначально присуща словообразовательной системе русского языка и представляет собой более позднее явление, она «генетически» явила отражением тех законов и закономерностей, которые легли в основу формирования индоевропейской словообразовательной системы и которые позволяют нулевой деривации оставаться одним из продуктивных способов пополнения словарного состава языка на современном этапе его развития.

Включение элементов этимологического анализа при изучении образований нулевой суффиксации на уроках русского языка способствует формированию не только лингвистической компетенции школьников и познавательных универсальных учебных действий, но и языковой, коммуникативной и культуроцентрической компетенций, так как знакомит с историей русского языка и историей народа, учит обращаться к источникам в виде групповой и парной работы, развивает монологическую и диалогическую речь школьников.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бабайцева В. В. Русский язык. Теория. 5–9 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / науч. ред. В. В. Бабайцева. М.: Дрофа, 2012. 319 с.

² Русский язык. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1. / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др.; Науч. ред. Н. М. Шанский. М.: Просвещение, 2012. 191 с.

³ Единый государственный экзамен по русскому языку: Демонстрационный вариант [Электронный ресурс]. URL: http://www.planetaedu.ru/docs_ege/2014/rus_demo_2014.pdf (дата обращения: 31.01.2016)

⁴ Решу ЕГЭ: образовательный портал для подготовки к экзаменам [Электронный ресурс]. URL: <http://rus.reshuege.ru/test?theme=242> (дата обращения: 31.01.2016.)

⁵ Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию. М.: Изд-во Московского ун-та, 1968. 310 с.

⁶ Корнеева Т. А. К вопросу о развитии учения о нулевой морфеме в отечественном языкоznании // Филология и культура. Philology and culture. 2014. № 4 (38). С. 129–134.

⁷ Репкин В. В. Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразоват. учр.: В 2 кн. Кн. 1. Морфемика. Словообразование. Морфология. (Система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова). М.: Вита-Пресс, 2006. 240 с.

⁸ Шанский Н. М. и др. Краткий этимологический словарь русского языка: пособие для учителя. / под ред. чл.-кор. АН СССР С. Г. Бархударова. М.: Просвещение, 1971. 542 с.

⁹ Николаев Г. А. Русское историческое словообразование: Теоретические проблемы. / под ред. Г. А. Николаева. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 184 с.

¹⁰ Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию. М.: Изд-во Московского ун-та, 1968. 310 с.

Korneyeva T. A.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

ELEMENTS OF ETYMOLOGICAL ANALYSIS IN ZERO SUFFIXES STUDYING AT SCHOOL

The article is devoted to the actual problems of word formation teaching in the high school course of Russian, in particular the peculiarities of studying word formation with zero

morpheme. The novelty of the study involves examination of the possibility of etymological analysis elements introduction into the study of zero suffixes at the opening of new knowledge lessons in the times of new educational standards implementation. The inclusion of etymological analysis elements into the study of zero suffixes formations contributes to the improvement of linguistic, communicative and cultural competencies, cognitive universal educational activity development.

Keywords: word-building; zero suffixation; linguistic competence; etymological analysis; universal educational actions.

Кортава Татьяна Владимировна
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия
tkortava@mail.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ ГОСУДАРСТВЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

В условиях полиглоссического государства единое языковое пространство является ключевым фактором национальной безопасности. На платформе государственного языка происходит взаимообогащение языков и культур всех народов РФ. При анализе опыта современной полиглоссической школы и разработке иных перспективных моделей преподавания русского языка как второго родного и неродного следует учитывать отечественную педагогическую традицию.

Ключевые слова: образование, воспитание, отечественная педагогическая традиция, NCLB, «Race to the Top», «Creative China», русский (неродной) язык обучения.

В наши дни филологи многих стран пребывают в тревоге. В современной парадигме агрессивной глобализации и попыток создания однополярного миропорядка слишком очевидными стали некоторые опасные тенденции языкового развития. Отмечается снижение роли национальных языков на исторической территории их распространения; ослабление связи между языком и национальной идентичностью; появление глобальных экстерриториальных англоязычных сообществ (например, научных и финансовых); нарушение равновесия в международном использовании языков в пользу английского языка.

Исследования языковых проблем глобализации не менее важны, чем исследования по глобальным вопросам экологии или экономики, особенно для полиглоссического государства.

Премьер-министр Великобритании Маргарет Тэтчер, выступая 19 июля 2000 года в Институте Гувера, высказалась весьма амбициозно: «В XXI веке доминирующая власть принадлежит Америке, доминирующем языком является английский, доминирующая экономическая модель — англосаксонский капитализм»¹. В глобальном мире образование является объектом экспорта услуг и идеологических экспериментов. Так, например, в XXI веке объем экспорта образовательных услуг из США, Англии, Австралии и Канады достиг рекордного уровня. Вместе с языком в сознание реципиентов входят нравственные и духовные ценности его носителей. Почти сто лет назад, в 1921 году, французский лингвист и педагог Шарль Балли написал работу «Обучение родному языку и формирование духа», в которой отметил принципиальную разницу в методиках преподавания родного и чужого языков. Первая нацелена на самораскрытие и духовное обогащение личности, вторая — на познание другого мира.

Неогумболианцы Йоханн Лео Вайсгербер и Георг Шмидт-Поп в 20–30-е гг. ХХ века активно развивали идею о тесной связи между родным языком и формированием духа, утверждая, что преподавание родного языка должно быть нацелено на познание нравственных ценностей своего народа, а иностранного — на передачу сообщения о ранее неизвестном.

Для мирового культурно-языкового многообразия современные тенденции построения однополярного мира чрезвычайно опасны. Появление таких терминов, как «превентивная лингвистика», «экология языков», а также программа ЮНЕСКО по спасению языков отражают общемировую неблагоприятную языковую ситуацию.

В современном мире образование рассматривается как фактор спасения нации и орудие борьбы за власть. Локомотивом этой опасной стратегии выступают США. В 1992 году во время предвыборной кампании Билл Клинтон заявил, что хотел бы войти в историю как президент — реформатор просвещения. В 2000 году Джордж Буш провозгласил реформу образования приоритетом своей президентской программы и выделил 800 миллиардов долларов на систему тестирования в рамках программы NCLB — No Child Left Behind. Барак Обама в ходе предвыборной кампании выдвинул свою программу — «Race to the Top». Но пока европейские страны вслед за американцами стремились приспособиться к рыночным принципам неолиберальной экономики и разработать оригинальные системы тестирования, миру неожиданно явилось китайское чудо — программа «Creative China», основанная на полном отказе от тестирования как системе оценки знаний. Кроме того, появились успешные образовательные сценарии в Шотландии и Канаде.

Автор программы «Creative China», активный противник системы гаоакао (всекитайские вступительные экзамены в вузы), Цзян Сюэцинь убедительно доказал, что тестирование нацелено на массовый отъезд молодежи в США. Для прогресса страны нужны специалисты, пропитанные национальным духом и традициями. Применительно к русскому языку и литературе система тестирования и ЕГЭ особенно губительна. В нашем многонациональном государстве русский язык ответственен за судьбу языков всех народов РФ. Его сохранение, развитие и жизнеспособность напрямую связаны с судьбой страны. В государственной стратегии языковой политики РФ, нацеленной на сохранение языкового и культурного многообразия, русскому языку и литературе принадлежит решающая роль. Известно, что комиссия ЮНЕСКО определяет жизнеспособность языков в зависимости от абсолютного числа носителей и сфер применения, но мы помним слова Р. Гамзатова из стихотворения «Родной язык»:

*И если завтра мой язык исчезнет,
То я готов сегодня умереть²,*

и не можем ориентироваться на количественные показатели в определении приоритетов.

Отечественная педагогическая традиция, основанная на единстве образования и воспитания, уходит в глубину веков. Вспомним, что грамотным на Руси считался не просто умеющий читать и писать, а знаток и толкователь духовной литературы, самостоятельно постигающий мудрость. Образование неразрывно связано с воспитанием — это исходный постулат отечественной педагогической традиции.

Первый русский азбуковник, напечатанный в XVII века, назывался «Школное благочиние». В алфавитном порядке располагались правила и нормы поведения. В нем было 42 главы — по количеству букв старославянского алфавита, и правила поведения были материалом для чтения. В итоге «славные и грубородные отроки» заучивали их наизусть³.

Основы современной отечественной системы образования были заложены в эпоху реформ Александра II. Ключевым фактором стала системная подготовка педагогических кадров, ответственность за которую взяло на себя академическое сообщество. Академики Ф. И. Буслаев и И. И. Срезневский выступили против «ученых» грамматик А. Х. Востокова и Н. И. Гречи и провозгласили необходимость создания «учебных» грамматик, при этом они наставали, что учитель «должен смотреть на науку и глубже, и дальше того, сколько сообщается ученикамъ»⁴.

Неоценимый вклад в разработку основ методики преподавания русской словесности внес выдающийся славист, этнограф, палеограф и фольклорист И. И. Срезневский. Он считал русскую словесность главным предметом школьного образования, потому что именно на уроках русского языка и литературы происходит становление личности, прививается любовь к отечеству. Его книга «Наставлениі преподавателямъ русского языка и словесности», изданная в 1852 году определила на многие годы вектор преподавания отечественной словесности.

Перед гимназическим курсом русской словесности И. И. Срезневский поставил 4 задачи: упорядочение устных и письменных упражнений; ограничение изучения грамматики существенно важным «для разумнія языка и для правильного его употребленія»; «освобожденіе отъ схоластическихъ мелочей»; «расширеніе изученія литературы въ объемѣ и сокращеніе въ содержаніи», при этом критика должна быть «совершенно опущена»⁵.

Во второй половине 60-х гг. XIX века особенно остро встал вопрос о преподавании русского языка и литературы на окраинах Российской империи. 26 марта 1867 года Министр народного просвещения граф Д. А. Толстой представил императору Александру II доклад «О мерах с образованием населяющих Россию инородцев». Доклад получил резолюцию «Высочайше утверждено». Граф Толстой предложил учредить начальные народные училища трех типов в зависимости от этнического состава населения. С этим проектом не мешало бы познакомиться современным лихим реформаторам.

В начальных четырехклассных училищах первого типа с однородным нерусским населением, преимущественно в сельской местности, первые два года занятия должны были проводиться на родном языке, для чего нанимались местные учителя со знанием русского языка или русские со знанием «иностранного» наречия. Все книги для начальных классов таких училищ печатались на родном языке с обязательным переводом на русский. Счету обучали сначала на родном языке, затем на русском. На территориях со смешанным населением всё обучение осуществлялось двуязычным учителем на русском языке. Местное наречие использовалось только для дополнительных занятий с отстающими. В училищах третьего типа — для обруселых иностранных — преподавание велось на общих основаниях, как в других губерниях Российской империи.

В проекте графа Толстого отдельно регламентировалось обучение татар-магометан в Одесском и Казанском учебных округах. Им разрешалось приглашать за свой счет «законоучителя своей веры», который в определенные часы занимался с учащимися.

Для подготовки учителей начальных училищ первого и второго типа в 1876 году были открыты Закавказская учительская семинария в Тифлисе, затем в 1878 году — в Баку, Гори, Уфе, Симферополе, Иркутске. Крупнейшая учительская семинария существовала в Казани.

С 70-х гг. XIX века начали работу съезды учителей. Знаменательно, что они были нацелены на определенную аудиторию и проводились не только в столице, губернских городах, но и в национальных окраинах. Так, например, в 1873 году состоялся съезд учителей Кумышского уезда Симбирской губернии, в 1882 году — Съезд учителей начальных классов в Казани. В 1903 году на Съезде учителей городских училищ Кавказского учебного округа обсуждался вопрос повышения интереса учащихся к художественной литературе. В протоколах съезда содержатся материалы заседания педагогического совета Грозненского Пушкинского городского шестиклассного училища об организации внеклассного чтения. Докладчик настаивал, что внеклассное чтение должно быть двух видов: под руководством учителя, который помогает детям понимать прочитанное, и самостоятельное чтение при условии обязательного ведения учителем журнала его учета⁶. Во всех округах учительские съезды становились площадкой для профессионального общения.

Следует отметить, что вопросы, которые обсуждались сто лет назад, нам знакомы: требование увеличить количество часов, отведенных в программе на русский язык и литературу; протест против раннего обучения иностранным языкам до того, как учащиеся постигнут основы грамматики родного языка; как научить правильно читать, то есть понимать прочитанное и логически верно излагать его. Думается, что авторам современных методик обучения чтению были бы интересны микро-

тексты академика Ф. И. Буслаева для чтения с элементами рассуждения: «Один шалун разложил огонь, зажег пруд и сжег всех рыб в пруду» или «Загорелся дом со всех четырех углов, прилетела добренькая птичка, да своими крылышками и потушила пожар»⁷.

В 60-е гг. XIX века началась систематическая работа по организации курсов повышения квалификации учителей. Во всех учебных округах городские управы утверждали смету, в которой предусматривалась оплата лекторов, проезд, питание и проживание курсистов. Интересно проанализировать программу Харьковских краткосрочных учительских курсов. В ней 16 часов отведено педагогической психологии⁸. Заметим, что с 1908 года в Российской империи регулярно проводились учительские съезды по педагогической психологии.

В наши дни в школьный учебный процесс очень быстро входят новые учебники. А «Родное слово» К. Д. Ушинского с 1864 по 1917 год выдержало 150 изданий и было издано тиражом в 10 миллионов экземпляров. Сейчас учитель едва успевает следить за новыми учебниками и учебными планами. Методическая отточенность, выверенная много летней практикой, в последнее время уступает напору инновационного хаотического задора и наносит непоправимый ущерб отечественной педагогической традиции, но самое главное — ученикам, потому что прочные знания русского языка — это основа духовного и интеллектуального развития нации и единства всех народов нашей многоликой страны.

При анализе положительного опыта современной поликультурной школы и разработке иных перспективных моделей преподавания русского языка как второго родного и неродного следует учитывать и положительный опыт предшественников дореволюционного и важных периодов. Необходимо поставить и решить проблему подготовки учителя для поликультурной школы, имея в виду принципиальное отличие его профессиональных компетенций, шире развить систему интеллектуальных состязаний по русской словесности для школьников с родным (нерусским) языком обучения, создавая условия для взаимообогащения языков и культур в рамках различных конкурсов и фестивалей.

В условиях полиэтнического государства единое стабильное языковое пространство, обеспечивающее развитие и сохранение культурно-языкового многообразия, является ключевым фактором национальной безопасности.

Стратегия сохранения и развития русского языка в аспекте государственной языковой политики обеспечивает максимальный учет интересов не только русскоязычной диаспоры, но и титульных наций. На платформе государственного языка происходит взаимообогащение языков и культур народов РФ. Многоликая Россия — это уникальный феномен мировой цивилизации. Её сила в единстве и многообразии.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Выступление достопочтенной баронессы, Леди ордена подвязки, Члена Ордена заслуг, Члена королевского общества Тэтчер М.Х. в институте Гувера, Калифорния, в среду 19 июля 2000 / «A Time for Leadership». Iain Dale, Grant Tucker. The Margaret Thatcher Book Of Quotations, Biteback Publishing, May 7, 2013, С. 80.

² Гамзатов Р. Г. Молитва. 2-е издание, переработанное и дополненное»: Эпоха; Махачкала; 2010. С. 103–106.

³ Мордовцев Д. Л. О русских школьных книгах XVII века. М., 1862. С. 5.

⁴ Буслاءв Ф. И. О преподаваниі отечественного языка. М., 1844. С. 1.

⁵ Срезневский И. И. Замечанія объ изученіи русскаго языка и словесности въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. М., 1871. С. 22.

⁶ Съездъ учителей городскихъ училищъ Кавказскаго Учебнаго округа. 2–12 июня 1903 г. Тифлис, 1903.

⁷ Буслاءв Ф. И. О преподаваниі отечественного языка. М., 1844. С. 219–221.

⁸ Общеземскій съездъ по народному образованію. М., 1911. С. 8.

Kortava T. V.

Lomonosov Moscow State University, Russia

TEACHING OF RUSSIAN LITERATURE IN A MULTINATIONAL STATE: EDUCATIONAL TRADITIONS AND NOVATIONS

The author argues that in the context of a multi-ethnic state the single sprachraum is the key factor for national security. The state language forms the platform for the enrichment of languages and cultures of all the peoples of the Russian Federation. The national educational tradition should be taken into account while analyzing the experience of modern multicultural schools and in line with the development of other promising teaching models of Russian as a second native language or a non-native one.

Keywords: education; upbringing; national educational tradition; NCLB; “Race to the Top”; “Creative China”; Russian (non-native) language of tuition.

Крайник Ольга Михайловна

Колледж Алтайского государственного университета, Россия

krainik_o@mail.ru

СИСТЕМА РАБОТЫ СО СЛОВОМ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИМ КОНЦЕПТОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

В статье предложен опыт работы со словом в процессе обучения русскому языку в аспекте лингвокультурологического подхода, когда через язык и в языке актуализируются и анализируются культурные смыслы слова. Выделены общие этапы работы с термином-концептом, приведены примеры заданий и упражнений при обращении к концепту «искусство»: концептуальный анализ слова, упражнения на анализ понятия-концепта, решение учебно-речевых текстовых задач.

Ключевые слова: обучение, слово, термин-концепт, лингвокультурология, картина мира.

Что должен уметь выпускник основной школы? Какие задачи он может решить, опираясь на полученное образование? Требования к конечному результату обучения — наиболее важный элемент образовательного стандарта нового поколения, в основу которого положены культурно-исторический и системно-деятельностный подходы, раскрывающие основные психологические закономерности процесса обучения и воспитания, а также структуру образовательной деятельности учащихся с учётом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков.

В этом плане одним из основных условий становления личности является речевая деятельность, в процессе которой и формируется мировоззрение, развивается эстетический вкус, повышается уровень общей и внутренней культуры. По мнению А. А. Леонтьева, для полноценного общения человеку необходим ряд определённых умений, основополагающим которых является умение «быстро и правильно ориентироваться в условиях общения»¹. Для этого необходимы знания не только о языке как системе, сколько о всевозможных путях его воплощения, функционирования, ведь язык есть словесное средство формирования мыслей, которое осуществляется в речевом выражении, и обмена мыслями в ходе общения. Следовательно, ученик — это личность, обладающая собственной картиной мира, которая во многом строится на концептуальных основах мироздания.

Опираясь на исследования Н. Л. Мишатиной и И. П. Щыбулько, развивающих новое научное — лингвоконцептоцентрическое — направление в лингводидактике и методике², закономерно предположить, что в процессе обучения русскому языку (особенно в системе лингвоцентристического подхода нового образовательного стандарта) необходимо особое внимание уделить такому понятию, как «лингвокультурный концепт —

словесно выраженная содержательная единица национального сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяет-ся вместе с развитием отечественного языка и культуры»³.

Использование концепта в системе обучения русскому языку, на наш взгляд, позволяет ввести ученика как носителя индивидуальной культуры в систему смыслов культуры вообще сквозь призму языка. Это целенаправленный постепенный процесс, ведущий культурно-языковую личность от фрагментарного знания и понимания картины мира к концептуально-обобщённому, поскольку через решение задач, в основу которых положена работа с концептом как явлением языка и культуры, постепенно накапливаются новые смыслы, которые согласованы с «вечными» и традиционными для русской культуры ценностями. Благодаря этому процессу сближаются восприятия художественной (отражённой в тексте) и общеязыковой информации и личного речевого творчества, а значит, формируется продуктивное мышление личности.

Введение системы работы с термином-концептом должно начинаться с 5-го класса, ведь именно в 5-м классе актуализируется интерес к собственной личности, ученик начинает более активно составлять свою собственную систему ценностей. Целенаправленная и систематическая организация работы с термином-концептом может быть реализована в несколько этапов. Рассмотрим предлагаемую систему на примере термина-концепта «искусство», являющегося одним из основных в картине мира. Обращение к этому концепту особенно важно для современного подростка, поскольку позволяет «прикоснуться» к истокам самобытной русской культуры.

1-й этап. Работа с термином-концептом через концептуальный анализ слова (формируется знание о понятии, запечатлённое в сознании носителей культуры). Введение концепта в активный культуро-творческий потенциал современного пятиклассника происходит через постановку вопроса(-ов) на восприятие, на основе которого(-ых) можно актуализировать образно-ассоциативное мышление через конструирование и использование в речи сочетаний разного строения с искомым концептом.

Например, при введении концепта «искусство» целесообразно начать с обращения к словарю (найдите в разных словарях определение слова «искусство» и выпишите его. Подчеркните в разных определениях то слово или словосочетание, которое содержит основной смысл анализируемого слова), а далее перейти к вопросам на восприятие и конструированию сочетаний и предложений: 1. Какие виды «искусства» вы знаете? 2. Каковы признаки «искусства» в общем, вне зависимости от вида? Составьте словосочетания, характеризующие определённые виды искусства. 3. Как вы думаете, каково предназначение «искусства» в жиз-

ни человека? Придумайте 2–3 предложения о роли искусства в вашей жизни. 4. В основу понятия «искусство» входят многие концептуальные признаки. Расскажите, как вы понимаете некоторые из них: воображение, загадочность, символ, гармония. 5. Что такое «настоящее искусство» и »ненастоящее искусство»? Как отличить «настоящее искусство» от «ненастоящего»? Сформулируйте свой ответ в виде 2 предложений, содержащих определения. Приведите примеры «настоящего искусства». Почему вы так считаете?

2-й этап. Упражнения на анализ понятия-концепта (аналитическая текстовая деятельность), расположенные последовательно выполняемым действиям: поиск смысла — концепт-взгляд — выявление образных ассоциаций — собирание ключевых признаков — стороны концепта — разворачивание культурной темы. Приведём примеры упражнений.

Поиск смысла (даётся в качестве домашнего задания):

Раскройте, как вы понимаете смысл предложенных словосочетаний: боевое искусство, изящные искусства, тонкое искусство, волшебное искусство, чистое искусство. Какое слово несёт большую нагрузку в определении значения словосочетания? Почему?

Концепт-взгляд:

Знаменитый французский писатель Дени Дидро утверждал: «Искусство заключается в том, чтобы найти необыкновенное в обыкновенном и обыкновенное в необыкновенном»⁴. Как вы понимаете данное выражение? Встречается ли в нашей жизни «необыкновенное в обыкновенном»? Приведите примеры.

Выявление образных ассоциаций:

Одно из самых популярных высказываний среди критиков и искусствоведов: «Задача искусства — волновать сердца». Как вы понимаете это высказывание? Какие из перечисленных атрибутов: скрипичный ключ, песочные часы, сердце, весы, солнце, тучи, огонь, парус, маска, зеркало, лавровый венок — ассоциируются у вас с аллегорической фигурой Искусства и почему?

Собирание ключевых признаков:

Выделены признаки концепта «искусство»: 1) нетленность, бессмертность и незыблемость («жизнь коротка, искусство вечно»); 2) сокровенность и аномальность (искусство скрыто, его понимание доступно не всем); 3) истинность (в искусстве заключена истина). Распределите данные ниже эпитеты к слову «искусство» по указанным признакам: бренное, бесконечное, текучее, запредельное, иллюзорное и подлинное, бессмертное, сокровенное, ненастоящее и истинное. Объясните свой выбор.

Стороны концепта (например, религиозные и рациональные):

Подумайте, чем отличается божественное искусство от бытового. Дополните предложения необходимыми для их содержания компонентами.

- Религиозное искусство ощущают в..., бытийное в... (голова, идея).
- Религиозному искусству дано..., и оно преобразует душу; бытовому искусству... или..., и оно расширяет сферу познания (открывать, проникать, узнавать).

- Человек... искусств(о,у), которое от него скрыто в глубинах и недрах творческого мира; религиозн(ому, ого) искусств(у, а), скорее,..., и оно надмирно (служить, творить, создавать).

Развёртывание «культурной темы»:

Соотнесите между собой концепты «патриотизм» и «искусство». Какие общие точки соприкосновения вы находитите? Составьте список этих тезисов. Может ли спокойно жить без анализируемых концептов человек? К каким последствиям приведёт отсутствие того или иного концепта? Как вы думаете, какие концепты могут составить им конкуренцию? Свой ответ оформите в виде небольшого сочинения.

В ходе такой аналитической работы, которую можно назвать своеобразным диалогом с термином-концептом, происходит и своеобразный диалог с самим собой, с личностным Я, и от того, насколько эффективно он пройдет, зависит, станут ли концепты основой всех основ и путеводителями по миру культуры и жизни ученика.

3-й этап. Решение учебно-речевых текстовых задач⁵ (продуктивно-текстовая деятельность). Прочитайте текст:

В детстве я очень, очень старалась полюбить театр, как мне велели: ведь это Большое Искусство, Храм. И я, как положено, должна испытывать священный трепет, но помнить при этом, что в театре есть театральные условности. Я помнила, но, когда пожилой дядька в камзоле с пышными рукавами, с большим бархатным животом, колыхавшимся над тоненькими ножками, грозно, как классный руководитель, вопросил: «Скажи, Лаура, который год тебе?» — и грузная тётинька гавкнула в ответ: «Осьмнадцать лет!», — ужасное смятение и стыд смыли меня, и все мои старания полюбить театр были окончательно перечёркнуты.

А между тем в театре было тепло, в зале приятно и сложно пахло, в фойе гуляли нарядные люди, окна были укутаны шторами из парашютного шёлка, будто кучевыми облаками. Да, храм. Наверное. Но это не мой храм, и боги в нём не мои.

А вот совсем другое дело — кинотеатр «Арс», плохонький сарайчик на площади. Там неудобные деревянные сиденья, там сидят в пальто, там мусор лежит на полу. Там не встретишь «завзятых театралов», принаряженных дам, заранее оскорблённых тем, что они, люди приличные, вынуждены три часа провести в обществе ничего не смыслящих профанов. Там толпа вваливается и рассаживается, гремя сиденьями и распространяя кислый запах сырых пальто. Сейчас начнут. Это — счастье. Это — кино.

Медленно гасят свет. Стрекотание проектора, удар луча — и всё, понеслось. Перейдена черта, прошёл этот неуловимый миг, когда плоский и туповатый экран растворился, исчез, стал пространством, миром, полётом. Сон, мираж, мечта. Преображение.

Да, я, безусловно, простой и примитивный кинозритель, как большинство людей. От кино я именно и жду полного преображения, окончательного обмана — «чтоб не думать зачем, чтоб не помнить когда». Театр на это не способен, да и не претендует.

Театр для тех, кто любит живых актёров и милостиво прощает им их несовершенства в обмен на искусство. Кино для тех, кто любит сны и чудеса. Театр не скрывает, что всё, что вы видите, — притворство. Кино притворяется, что всё, что вы видите, — правда. Театр — для взрослых; кино — для детей.

(По Т. Толстой)⁶

Учебное задание:

1. Вы познакомились с текстом Татьяны Толстой. Понятен ли вам смысл предложенного текста?
2. О каких видах искусства идёт речь в тексте?
3. Какие признаки искусства вне зависимости от вида отражены в тексте?
4. Как вы думаете, каково предназначение каждого описанного в тексте искусства? Можно ли утверждать, что в и в театре, и в кино есть общие черты, общие смыслы?

Учебно-речевая ситуация:

Как вы думаете, правомерен ли вывод, сделанный автором текста, что «театр для тех, кто любит живых актёров и милостиво прощает им их несовершенства в обмен на искусство. Кино для тех, кто любит сны и чудеса. Театр не скрывает, что всё, что вы видите, — притворство. Кино притворяется, что всё, что вы видите, — правда. Театр — для взрослых; кино — для детей». Приведите наглядные примеры, которые подтверждают или опровергают вывод автора. Аргументируйте свой ответ. Работа в группах: первая аргументирует позицию «за театр», вторая — «за кино».

В процессе использования учебно-речевых текстовых задач создаются условия для становления учащегося как личности с собственным мировоззрением.

Таким образом, слово (как концепт) для сознания современных людей, в особенности ученика, познающего мир во всём его разнообразии, — это знак культуры, имеющий свое лексическое значение (или значения), которое складывается из многочисленных представлений людей, их видения и понимания предмета, его признаков — общих и частных, существенных и случайных. Знание этих лингвокультурологических особенностей функционирования слова — важный элемент в процессе обучения и воспитания, поскольку оказывает непосредственное влияние на формирование личностной концептосферы выпускника школы, его национально-культурной идентичности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Леонтьев А. А. Психологические проблемы массовой коммуникации. М., 1974. С. 38.

² Мишатина Н. Л., Цыбулько И. П. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания / под ред. Н. Л. Мишатиной. М.: Национальное образование, 2016. 232 с.

³ Мишатина Н. Л. Современная методика: инновационный путь развития // Русский язык в школе. 2008. № 3. С. 4.

⁴ Высказывания и афоризмы о творчестве и искусстве [Электронный ресурс] // Афоризмы великих людей: [сайт]. URL: <http://www.wisdoms.ru/64.html> (дата обращения: 22.05.2016).

⁵ Крайник О. М. Учебно-речевые текстовые задачи как средство формирования универсальных учебных действий // Русский язык в школе. 2014. № 5. С. 3–8.

⁶ Открытый банк заданий ОГЭ: Русский язык [Электронный ресурс] // ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»: [сайт]. URL: <http://www.fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-oge> (дата обращения: 23.12.2015).

Kraynik O. M.

College of Altai State University, Russia

**THE SYSTEM OF WORKING WITH WORD AS LINGUOCULTURAL CONCEPT
IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AT SCHOOL**

The article shares author's experience of working with word in the process of teaching Russian language in linguocultural aspect, when cultural sense of the word is actualizing in language and through language. The author identifies common stages of work with concept-term, gives examples of assignments and exercises with the concept of "art", offers conceptual analysis of the word, gives exercises of concept analysis and solutions of educational and speech word problems.

Keywords: teaching; word; term-concept; linguocultural studies; world image.

Криворотова Эльвира Владимировна

Московский городской педагогический университет, Россия

nanoring@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена рассмотрению особенностей формирования лингвистического мышления школьников-билингвов в условиях поликультурной среды. Важнейшим показателем сформированности лингвистического мышления автор считает способность к вербальному вероятностному прогнозированию. Формирование лингвистического мышления школьников-билингвов протекает более успешно в ходе выполнения специальных заданий, или познавательных задач.

Ключевые слова: лингвистическое мышление, формирование лингвистического мышления, билингвы, билингвизм, вероятностное прогнозирование, поликультурная среда, познавательная задача.

Сегодня является очевидным и бесспорным положение о том, что русский язык есть «ведущая составляющая содержания образования и путь к познанию мира»¹. Современная парадигма филологического образования включает в качестве важнейшей составляющей систему обучения русскому языку, которая, в свою очередь, не может быть представлена ёмко и полно без учёта особенностей протекания обозначенного процесса в современной поликультурной среде.

Являясь неоценимо значимой областью человеческого знания, язык, несомненно, откладывает отпечаток на мышление человека. И, поскольку процесс обучения русскому языку как родному и русскому языку как иностранному может происходить в условиях, объединённых временем и пространством, то при организации данного процесса необходимо учитывать особенности, свойственные восприятию обучаемых в зависимости от принадлежности последних к первичной или вторичной языковой личности. Исходя из того, что языковая личность есть «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)², то важно иметь в виду роль внешних и внутренних условий в протекании процессов становления языковой личности.

При этом важно учитывать следующие моменты. Во-первых, то, что обучаемые, представляющие собой первичную языковую личность, думают на русском языке, тогда как обучаемые, представляющие собой вторичную языковую личность, думают на другом языке, являющемся для них родным. Во-вторых, представители вторичной языковой личности, являющиеся, по сути, билингвами, могут быть носителями либо субординативного, либо координативного билингвизма: «Билингвизм — дву-

язычие. Билингвизм в узком смысле — это более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным. А в широком смысле — относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определённых сферах общения. Билингвизм субординативный — владение одним языком лучше, чем другим. И билингвизм координативный — владение разными языками в равной мере свободно»³.

Таким образом, поликультурная среда определяется в первую очередь наличием билингвов, характеризующихся с точки зрения уровня владения языком разными уровнями этого владения.

Очевидно, что и уровень сформированности представлений о культурной самобытности, ментальности русского народа может быть более или менее полным именно в зависимости от субординативности или координативности билингвизма обучаемых.

Как отмечается в «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения», результатом изучения школьного курса «Русский язык» должно стать формирование функциональной грамотности, которая может быть сформирована при определённых условиях, а именно при условии овладения школьником системой необходимых знаний, то есть при условии наличия лингвистической компетентности, а также при условии сформированности коммуникативной компетентности, которая предполагает наличие способности «реализовать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения»⁴. В данном контексте важно иметь в виду соблюдение традиций, которые, как отмечает А. Д. Дейкина, являясь значимыми элементами «социального и культурного наследия, передаются (от лат. traditio — передача) от поколения к поколению и действуют в любом обществе и во всех областях общественной жизни». При этом «для профессиональной деятельности педагога важно понимать истоки традиций, их неслучайность», что связано, в частности, с тем, что «...языковое богатство русского национального языка позволяет индивиду постигать мир теоретически и художественно, по законам логики и красоты»⁵. Особено важно использовать эти заложенные в языке возможности в условиях обучения русскому языку в поликультурной среде.

Поскольку многими исследованиями доказано, что в процессе обучения русскому языку формируется специфическое грамматическое (по терминологии А. В. Текучёва), или шире — лингвистическое мышление (Н. С. Болотнова, Н. С. Державин, Э. В. Криворотова), являющее собой способность оперирования сплавом метаязыковых структур со структурами собственно языковыми, необходимо отметить, что в методике преподавания русского языка сложилась традиция, предполагающая целенаправленное формирование у обучаемых данной специфической разновидности мышления, представляющего собой соединение абстрактно-логического и образного мышления.

Мы предлагаем рассматривать лингвистическое мышление как качественно новое образование личности, возникающее на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, способностью к осуществлению вероятностного прогнозирования, наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями и творческим отношением к процессу овладения языком, что является одним из важнейших условий интеллектуального развития⁶.

Думается, что одним из важнейших элементов, свидетельствующих о высоком уровне сформированности лингвистического мышления, является именно способность к вероятностному прогнозированию, что необычайно важно именно для процесса овладения русским языком школьниками-билингвами.

Поскольку одна из важнейших характеристик современной образовательной среды — её изменчивость, обусловленная как социальными, так и технологическими изменениями, то важнейшим элементом и направлением содержания образования должна стать, как нам представляется, подготовка будущего учителя к условиям работы в изменяющихся условиях и, более того, формирование у будущего учителя компетентности в области обучения школьников приёмам вероятностного прогнозирования.

Как известно, вероятностное прогнозирование (от греч. prognosis — предвидение, предсказание) — это предвосхищение будущего на основе вероятностной структуры прошлого опыта и информации о наличной ситуации. Таким образом, вероятностное прогнозирование есть речевой механизм, позволяющий предвосхищать появление тех или иных элементов языка в воспринимаемой речи. Опора на такое прогнозирование может иметь место в процессе работы на различных уровнях языка, что определяется языковыми и смысловыми факторами. При этом «к языковым факторам относятся правила орфографии и грамматики, структурное оформление фразеологических единиц, узус; к смысловым факторам — ситуативная информация и контекст»⁷

Поскольку многие исследователи (в частности, об этом пишет Р. К. Рамазанов в своей канд. диссертации. «Обучение русской фразеологии в культуроведческом аспекте на уроках развития речи учащихся 5–6 классов полизтической школы», 2012 г.) отмечают некоторые трудности учащихся-билингвов в освоении однокоренных, но при этом имеющих разное лексическое значение слов, то задания, или познавательные задачи, построенные с учётом необходимости опоры на вероятностное прогнозирование, подобные следующим, могут помочь преодолеть возникающие затруднения.

П3. Как вы считаете, прав ли будет ученик, если скажет, что все выделенные слова в данном тексте являются однокоренными?

П3. Как вы думаете, все ли выделенные слова в следующих текстах можно отнести к одной и той же части речи? Докажите свой ответ.

П3. Как вы думаете, что общего и чем различаются между собой выделенные слова в следующих текстах.

1. Волк ночью, думая залезть в *овчарню*,
Попал на пса́рню...

И. А. Крылов

2. *Овечкам* от Волков совсем житья не стало,
И до того, что, наконец,
Правительство зверей благие меры взяло
Вступиться в спасенье *овец*...

И. А. Крылов

3. Известно, что *овчарка* — это общее название пород служебных собак, которые первоначально были выведены для охраны больших *овечьих* стад от волков.

Часто затруднения у детей-билингвов связаны с усвоением грамматических категорий. В частности, таких, которых нет в родном для билингва языке. Поэтому обращение к заданиям, подобным следующим, является эффективным в процессе овладения данными категориями.

П3. Справка: По-татарски *алаша* — это *лошадь*; *ат* — *конь*. Как известно, в татарском языке нет категории рода. Как вы думаете, можно ли и в русском языке определить род существительного по форме глагола в следующих предложениях? И как нужно изменить форму глагола, чтобы глагол тоже приобрёл показатели категории рода? Переведите предложения на родной (татарский) язык и обратите внимание на то, изменится ли употребление глаголов в зависимости от того, какое слово (*алаша* или *ат*) вы употребите?

Лошадь везёт (везла) небольшую телегу, а конь скачет (скакал) впереди.

Как известно, категория лица связана со временем глагола. Эта связь слабо и не до конца осознаётся учащимися-билингвами. Для достижения осознания того, что форма лица свойственна настоящему и будущему времени, а у формы прошедшего времени её нет, школьникам-билингвам можно предложить следующие специально разработанные для преодоления названного затруднения задания.

П3. Как вы думаете, почему не у всех глаголов в данном тексте можно определить лицо? Однаковы ли причины, мешающие это сделать?

П3. Как вы думаете, почему у глаголов нельзя определить форму рода и лица одновременно? Докажите вашу мысль, опираясь на глаголы текста.

Крестьянин говорит: «Коль вправду ты не лжёшь,
Я от греха тебя избавлю
И честный хлеб тебе доставлю;
Наймись курятник мой от лис ты охранять:
Кому, как не Лисе, все лисы плутни знать?
Зато ни в чём не будешь ты нуждаться
И станешь у меня как в масле сыр кататься!»
Торг слажен; и с того же часа
Вступила в караул Лиса

И. А. Крылов. Крестьянин и лисица.

Решение первой познавательной задачи связано с преодолением затруднения, вызванного проблемной ситуацией: ведь дети должны в новых условиях применить знания о том, что ни у инфинитива, ни у глагола в прошедшем времени мы не можем определить форму лица.

Решение второй познавательной задачи предполагает осуществление более сложной системы действий и большей самостоятельности, потому что здесь дети должны дифференцировать формы глагола, имеющие формы лица (глаголы настоящего и будущего времени), формы глагола, имеющие формы рода (глаголы прошедшего времени), и инфинитив, не имеющий форм как таковых. Решение подобных задач способствует формированию лингвистического мышления, что обусловлено более прочным усвоением школьниками лингвистических знаний.

Как известно, лингвистические знания являются для учащихся необходимым звеном при формировании умений, связанных с осуществлением логико-лингвистических операций, лежащих в основе всего процесса формирования лингвистического мышления, которое, в свою очередь, предполагает способность к вероятностному прогнозированию.

П3. Сравните выделенные слова. Можно ли согласиться с утверждением, что эти выделенные слова являются не только разными частями речи, но и разными членами предложения? Докажите свою точку зрения.

1. Он бесконечно думал о будущем.
2. Трудно осознать, что время бесконечно.

Поскольку понятие *билингвальный тип учащихся* рассматривается как «один из подходов к преподаванию иностранных языков, при котором основой обучения является перестройка *речевых механизмов* человека и создание механизма переключения с одного языка на другой»⁸, то мы можем констатировать, экстраполируя содержание данного понятия на ситуацию обучения русскому языку учащихся-билингвов, что эта перестройка *речевых механизмов* и создание механизма переключения с одного языка на другой у ребёнка уже в определённой степени произошла. Поэтому, говоря об уровне владении языком с точки зрения возможности им пользоваться как каналом коммуникации и осуществлять вербальное общение, необходимо иметь в виду особенности включения учащегося-билингва в процесс учебно-научного общения, учитывая при этом как особенности языкового развития ребёнка, так и особенности и уровень сформированности лингвистического мышления.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Дейкина А. Д. Развитие способности личности к межкультурному общению // Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации. М.: МПГУ, 2013. С. 12.

² Карапулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Л.: Изд-во ЛКИ. 2010. С. 8.

³ Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2006. С. 45.

⁴ Там же. С. 109.

⁵ Дейкина А. Д. Опора на традицию в преподавании русского языка // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов. М.: МГПУ, 2014. С. 18.

⁶ Криворотова Э. В. Развитие мышления и интеллекта учащихся при изучении грамматики. Ярославль, 2007. С. 9.

⁷ Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 5-е изд., стереотип. М.: Флинта : Наука, 2011. С. 29.

⁸ Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2006. 747 с. С. 46.

Krivorotova E. V.

Moscow City Pedagogical University, Russia

BILINGUAL STUDENTS' LINGUISTIC THINKING FORMATION IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the peculiarities of bilingual students' linguistic thinking formation in multicultural environment. The author considers the verbal anticipating ability to be the most important indicator of the well-formed linguistic thinking. The formation of bilingual students' linguistic thinking takes place more successfully in the process of specific or cognitive assignments fulfillment.

Keywords: linguistic thinking; the formation of linguistic thinking; bilinguals; anticipation; multicultural environment; cognitive assignments.

Кубасова Людмила Николаевна

Детский сад № 564 «Филипок» (Екатеринбург), Россия

kubasova53@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе анализируется проблема формирования диалогической речи младших дошкольников в рамках занятий по дополнительному образованию. Обучение диалогу ведется на занятиях группы развития «Потешки». Представлен опыт по коррекционно-развивающей работе, направленной на формирование элементарных коммуникативных навыков у детей. Основные направления работы: преодоление доминирования импресивной речи по отношению к экспрессивной, развитие грамматического строя речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, игровая деятельность, дополнительное образование.

Нет сомнения в том, насколько диалогическая речь социально значима для дошкольника. Дефицит диалогического общения ведет к искажению личностного развития, возникновению проблем во взаимодействии с окружающими людьми. Общение взрослых с детьми порой носит формальный характер. Подчас высказывания воспитателя не вызывают ответной реакции ребенка, ему не хватает словарного запаса, умения сформулировать свой вопрос или ответ на вопрос воспитателя. Многим детям младшей группы доступна лишь простая вопросно-ответная форма диалогической речи, сводимая к реакции согласия или несогласия («да» или «нет»). Поэтому необходимо обогащать содержание речевого воспитания и совершенствовать формы и методы речевой работы с детьми, особенно с теми, кто имеет нарушения речи. Одной из важных форм организации диалога детей со сверстниками может стать игровая деятельность. Опытно-экспериментальной базой для проведения нашей работы было дошкольное образовательное учреждение № 564 Екатеринбурга. Работой охвачены три младших группы, которые посещают дополнительные занятия в рамках группы развития «Потешки», а также их родители и воспитатели. Эмоционально-волевая сфера многих детей характеризуется эмоциональной неустойчивостью, вспышками агрессии, плаксивостью, замкнутостью. В процессе опытно-экспериментальной работы мы изучили особенности диалогической речи детей в ситуациях «взрослый — ребенок», «ребенок — ребенок», а также особенности диалогического общения в специально организованных беседах с каждым ребенком. Использовалась методика обследования диалогической речи у дошкольников старшего дошкольного возраста, предложенная М. М. Алексеевой и Б. И. Яшиной¹. Вначале проводилось наблюдение за общением воспитателя и детей друг с другом. Содержание разговоров фиксировалось дословно с сохранением особенностей речи участников

и их поведения. Далее проводились индивидуальные беседы с детьми. Экспериментатор провожал ребенка в комнату, где на столе были разложены карандаши и бумага, садился рядом с ним. Ребенку предлагалось нарисовать то, что он в данный момент хотел бы нарисовать, или то, что он больше всего любит рисовать. После этого ему задавались вопросы по его рисунку: «Что ты нарисовал?», «Почему ты это нарисовал?», «Как бы ты назвал свой рисунок?» Кроме беседы по рисунку, была и свободная беседа. Темы для разговоров выбирались в соответствии с интересами детей (о друзьях, семье, самом ребенке, предметах и игрушках, играх). Результаты данного этапа эксперимента показали, что для старших дошкольников характерен низкий уровень сформированности коммуникативных умений (70% детей). Проявления его разнообразны: дети с трудом устанавливают контакт, нуждаясь в значительной активизации и побуждении. Отвечают на вопросы односложно или вообще игнорируют их, затрудняются сформулировать вопрос, не всегда слушают и понимают речь собеседника, не вовремя вступают в диалог, не знают, как завершить его. Остальная часть детей имеет средний уровень сформированности коммуникативных умений (30%). Эти дети владеют речевыми навыками для установления контакта, прежде всего со сверстниками. Умеют отвечать на простые вопросы, но испытывают затруднения при формулировании своих вопросов. Умеют слушать собеседника. Вовремя вступают в диалог, но иногда не знают, как завершить его. Мы предлагали воспитателю заполнить карту самооценки компетентности педагога, разработанную О. А. Бизиковой², в которой анализировалась его работа по развитию диалогической речи дошкольников. Трудности в общении родителей с детьми выявлялись с помощью анкеты, составленной Е. В. Локтевой³, которая позволила определить качественные характеристики коммуникативной деятельности детей и их родителей.

Полученные результаты позволяют сделать ряд выводов. Дети редко проявляют инициативу в общении со взрослым, в основном общаются друг с другом. В их речи отмечаются нарушения фонетической стороны речи, беден словарный запас, недостаточно сформирован лексико-грамматический строй речи, часто присутствуют аграмматизмы (особенно у детей мигрантов; их в группе трое). Высказывания детей не развернуты, отличаются эллиптичностью. Сложным для них является и построение элементарного связного рассказа о чем-либо. Речи детей свойственна импрессивность, стремление настоять на своем: *Нужно... гараж, я так хочу! Дай... куклу.* Свернутость, нерасчлененность речевых высказываний проявляется в односложных ответах, где дается лишь предикат или субъект: *Играет. Спит. Кукла. Машинка.* Если попытаться проанализировать реплики детей, обращающихся к воспитателю, то можно заметить, что это преимущественно просьбы или жалобы: *Стена мне мешает.* Порой дети не могут точно выразить свою просьбу: *Мне это*

надо (сопровождается жестом с указанием на предмет). Не хочу. Анализ результатов взаимодействия детей и воспитателя в группе показал, что педагог относится к ребенку зачастую как к объекту педагогического воздействия, а не как к субъекту речевого взаимодействия. Основной по-вод общения воспитателя с детьми дисциплинарный. На занятиях главным является сообщение воспитанникам знаний, формирование у них определенных умений и навыков, в то время как личностному развитию ребенка внимания уделяется мало. Такой характер общения педагога с детьми усугубляет недостаточность социально-коммуникативных умений и навыков у последних. Анкетирование родителей показало, что формирование коммуникативных умений они считают важной задачей воспитания детей. Перечисляя причины, которые мешают родителям полноценно общаться со своими детьми, на первые два места вышли следующие: недостаток времени и нежелание ребенка общаться. Родители перекладывают ответственность за формирование навыков общения у детей на дошкольное образовательное учреждение. Таковы исходные данные, которые определили направление работы по развитию диалогической речи дошкольников в условиях игровой деятельности. Коррекционно-развивающая работа по формированию диалогической речи ведется нами в течение уже 8 лет в рамках занятий дополнительного образования. Нами в течение года два раза в неделю проводятся дидактические игры, в том числе авторские, с использованием картинного материала и кукол. Цель игровой деятельности с ребенком — формировать и развивать умение слушать, инициативно высказываться, реагировать на высказывания собеседника, отвечать на вопросы и задавать их. Для этого был составлен перспективный план. С детьми проводились игры, в ходе которых использовались тематические картинки. В зависимости от индивидуальных возможностей детей, целей игры и темы занятия мы изменяли содержание игр и соответствующую им наглядность. Работа проводилась по трем основным направлениям: формирование умения слушать другого человека; отвечать на вопросы другого человека; задавать вопросы другому человеку. В ходе игр решались и такие задачи, как развитие воображения и элементарного логического мышления, формирование норм и правил речевого этикета, повторение и закрепление знаний, полученных детьми в ходе занятий, проводимых воспитателем. Игры проводились с разным количеством детей: от 5–7 до 20. Для повышения эффективности проводимой работы родителям давались домашние задания и рекомендации по их выполнению. Родители должны были закреплять проведенную игру, формируя ситуацию успеха у ребенка. Необходимо отметить, что воспитанники проявляли больше интереса к рассматриванию картинок, чем к их словесному описанию. Во время первых занятий все дети были склонны закончить общение со взрослым сразу после рассматривания картинок. Педагогу приходилось прилагать

усилия, чтобы заинтересовать детей, задавая множество вопросов, побуждая их к высказываниям. Нужно отметить, что общая беседа для всех детей на первых занятиях редко получалась. Дети фактически отвечали только на поставленный вопрос, не выходя за его рамки, слушали же они только взрослого, никто не проявлял интереса к тому, что говорил его сверстник. Такая картина наблюдалась на первых двух-трех вводных занятиях. Характер беседы во время игр постепенно тоже менялся. Легче давались те занятия, материалом которых был знакомый детям реально-бытовой материал. Так, Маша Ч. после игры «Зоопарк» рассказала, что у нее живет собака, что она любит играть с ней, собака умеет давать лапу и приносить палку. Дети стали рассказывать о том, где и как могут помочь человеку собаки и кошки. Постепенно в процессе игр у детей с помощью педагога начал формироваться интерес не только к словам взрослого, но и сверстников. Они стали меньше отвлекаться от общей беседы и даже стали задавать друг другу и взрослому вопросы с целью уточнить что-то. Появилась реальная возможность перейти к простым отвлеченным темам (каких людей они считают добрыми, что такой добрый человек, что он делает и как себя ведет в разных ситуациях). К концу учебного года некоторые дети стали выступать инициаторами маленьких рассказов. Семен П. захотел пересказать содержание анимационного фильма. В последней игре «Игровой диалог» дети придумывали диалоги между одушевленными и неодушевленными предметами. На заключительных занятиях чаще и легче происходил переход от простой констатации фактов к рассуждению на отвлеченные темы. Однако инициатором такого перехода всегда являлся педагог. Большинство самостоятельных высказываний детей по-прежнему были связаны с фактами из их жизни, мультфильмов, прослушанных сказок. Итоговой формой работы становится открытое занятие для родителей, которые являются не только зрителями, но и соучастниками этого занятия. Дети обрели интерес к элементарным рассуждениям, они стали чаще дополнять друг друга, рассказывать о себе и своих близких; сообщали о любимых игрушках, о животных, книгах, играх. Увеличилась доля вопросов познавательного характера и оценочных высказываний. Важно, что полученные в ходе системно проведенной работы данные о развитии коммуникативных навыков у детей соотносятся с появлением новых качественных характеристик общения у педагога и родителей. Результаты повторно проведенного наблюдения за общением воспитателя с детьми во время занятий и в свободной деятельности показали, что стиль общения педагога с детьми немного изменился. В его речи стало меньше указаний. Сравнительный анализ данных, полученных в начале учебного года и в конце его, показывает, что непосредственное педагогическое воздействие стало более гибким, усилился индивидуальный подход к ребенку. Повторное анкетирование родителей показало, что они стали больше интересовать-

ся литературой по проблемам общения; согласовывать требования к воспитанию детей в семье и в дошкольном учреждении; начали осознавать проблемы, существующие в общении детей со сверстниками и взрослыми. Таким образом, систематическое использование коррекционно-развивающих игр, направленных на формирование и развитие диалогической речи младших дошкольников, позволяет добиться ощутимых результатов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Академия, 2000. 400 с.

² Бизикова О. А. Теории и технологии развития речи детей дошкольного возраста в определениях, таблицах и схемах. Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского ун-та, 2014. 93 с.

³ Локтева Е. В. О формировании коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР через факультатив «Театр и дети» // Дефектология. 2006. № 6. С. 81–84.

Kubasova L. N.

Yekaterinburg kindergarten № 564 «Filipok», Russia

FORMATION OF JUNIOR PRESCHOOL CHILDREN DIALOGICAL SPEECH IN PLAYING ACTIVITY

The article analyses the problem of junior preschool children dialogic speech formation in the framework of additional education. Teaching dialogue is carried out during classes of the development group “Poteski”. The article presents the experience of remedial-developing work aimed to formation of elementary communicative skills. The main lines of activity include overcoming dominance of impressive speech over expressive one, and development of correct grammatical speech organization.

Keywords: dialogical speech; playing; additional education.

Кулешова Альфия Ривхатовна

*Средняя общеобразовательная школа № 4 с. Раевский,
Республика Башкортостан, Россия*

alfiya_basyrova@mail.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД
(НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА УЧЕБНИКА «РУССКИЙ ЯЗЫК.
5 КЛАСС» ПОД РЕДАКЦИЕЙ Е. А. БЫСТРОВОЙ)**

В статье предлагается анализ УМК под редакцией Е. А. Быстровой с точки зрения реализации в нем требований ФГОС, системно-деятельностного подхода в образовании. Содержание УМК проанализировано авторами с точки зрения возможности использования в рамках различных педагогических технологий: игровых, технологии проблемного обучения, элементов модульного обучения, реализации исследовательской и проектной деятельности, использования информационных технологий.

Ключевые слова: язык, обучение, учебник, ФГОС, компетенция.

Программа по русскому языку для 5-го класса основной общеобразовательной школы является первым шагом в реализации основных идей ФГОС основного общего образования нового поколения. Её характеризует направленность на достижение результатов освоения курса русского языка не только на предметном, но и на личностном и метапредметном уровнях.

Духовно-нравственное воспитание и развитие школьника средствами предмета «Русский язык» — цель его преподавания на современном этапе. В то же время русский язык — важное средство социализации личности в условиях определенных изменений в системе ценностей, социальных приоритетов. Русский язык — средство развития личности, способной жить и трудиться в условиях постиндустриального, информационного и поликультурного общества, готовой реализовать себя в обществе XXI века¹. Так «лингводидактический подход базируется на представлении о языковой личности, формирующейся в процессе реализации ее деятельностно-коммуникативных потребностей, что находит применение в методике обучения языку (русскому и/или родному)»².

В соответствии с идеологией Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения и Примерной программы в разработанном курсе реализована дидактическая модель образования, основанная на компетентностной образовательной парадигме. «Антропоцентристическая ориентация современной лингводидактики, установка на формирование языковой личности как основной цели школьного лингвистического образования привели к идеи компетентностного подхода к реализации этой цели»³. Применительно к содержанию курса русского языка это означает его направленность на взаимосвязанное формирование и развитие коммуникативной, языковой и лингвистической (язы-

коведческой), культуроведческой компетенций⁴. Важной составляющей компетенции является, как известно, деятельностное умение, овладение которым предполагает активную учебно-познавательную деятельность ученика и его способность применять имеющиеся знания и опыт в конкретной жизненной ситуации. Поэтому реализованный в программе компетентностный подход согласуется с заявленным во ФГОС системно-деятельностным, имеющим общедидактический характер.

Особенностью разработанного курса является усиление его аксиологической, воспитательной направленности. В содержании курса представлена целостная система, раскрывающая феномен отечественного языка как одной из значимых культурных ценностей, направленная на воспитаниеуважительного отношения к родному языку, сознательного отношения к нему, понимание его роли в жизни человека, общества и государства, формирование представлений о речевом идеале и потребности ему следовать, способности оценить эстетические возможности русского языка. В этой связи в курсе актуализирована его культурно-историческая составляющая, которая не только включает сведения об истории русского языка, этимологии, взаимосвязи языка и культуры, истории народа его носителя, об особенностях русского менталитета, о национально-культурной специфике русского языка, но и предусматривает овладение концептами традиционной и современной русской (и шире — российской) культуры, выявление общего и специфического в культуре, языке, речевом поведении, речевом этикете русского и других народов России и мира. Такой подход позволил актуализировать в разработанном курсе межпредметные связи с такими учебными предметами, как иностранный язык, литература, история, география, информатика и др.⁵

Учебник «Русский язык. 5 класс» в 2 частях под редакцией Е. А. Быстровой рекомендован Министерством образования и науки Российской Федерации (Серия «ФГОС. Инновационная школа»)⁶.

Рассмотрим данный учебник с точки зрения реализации в нем требований ФГОС, обозначив важные для нас критерии компетентностного подхода.

Учебник учитывает концептуальные положения нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС): утверждение личностно ориентированной парадигмы образования в целом, ориентация на планируемые результаты обучения, усиление метапредметной образовательной функции родного языка в учебно-воспитательном процессе, реализация системно-деятельностного подхода в образовании, формирование функциональной грамотности как способности максимально быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать, реализация компетентностного подхода в обучении: формирование коммуникативной, лингвистической, языковедческой, культуроведческой компетенций.

Формирование языковой и лингвистической компетенций. В данном учебнике большое количество практических заданий дифференцировано по уровню сложности, специальным значком выделены задания повышенной сложности, творческие задания имеют помету «Задание по выбору» и предоставляют ученику самостоятельно выбрать форму и тему творческой работы. На наш взгляд, таких заданий в учебнике достаточно, чтобы успешно осуществлять работу по развитию творческих способностей учащихся, совершенствованию навыков грамотной устной и письменной речи. Например:

«Участников популярной телепередачи „Что? Где? Когда?“ спросили: „Какое оружие становится остree от постоянного употребления?“ Как бы вы ответили? Обоснуйте свой ответ»⁷.

Такая организация материала не только формирует навыки чтения, пересказа учебно-научного текста, говорения на лингвистические темы. Учащиеся самостоятельно добывают новые знания на основе работы над учебным текстом под управлением учителя, ведущей становится продуктивная, а не репродуктивная, воспроизводящая деятельность учащихся. От коллективной деятельности начального этапа обучения, выполняемой под руководством учителя, в 5-м классе учащиеся переходят к индивидуальной речевымислительной деятельности.

Центральной единицей обучения становится текст, который на каждом уроке служит не только объектом анализа, но и результатом речевой деятельности учащихся.

Формирование и развитие коммуникативной компетенции. В учебнике по-новому решена проблема синтеза освоения сведений об устройстве русского языка, его явлении и обучения речи, по-новому представлен речевой аспект курса. Изменена традиционная структура учебника. Учебник начинается со специального раздела «Речь» (теория и практика), который организует всю последующую работу по формированию коммуникативной компетенции. В нем осуществляется повторение, систематизация речеведческих понятий, уже известных в начальной школе, расширяется круг этих сведений.

В учебник введены установки, формирующие у учащихся умение выражать свое отношение к явлениям, фактам, согласие, уточнение: *сравните, сопоставьте, докажите, объясните, продолжите, поправьте, возразите* и т. д.; побуждающие к действию или его запрещающие: *попросите, предложите; установки, требующие уточнения, выяснения предмета разговора: объясните, уточните* и т. д. Коммуникативные установки побуждают учащихся к общению, вовлекают их в него, но сами по себе еще не могут обеспечить это общение. Например:

«Расскажите, какие формы прощения употребляются в изучаемом вами иностранном языке, чем они отличаются от форм прощения в русском языке»⁸.

Формирование культуроведческой компетенции учащихся. В учебнике реализован культуроведческий аспект. В него включены тексты, формирующие представление о родном языке как духовной ценности русского народа, способствующие освоению социокультурных норм русского речевого общения.

Учебник открывает параграф «Наш родной русский язык». Используются материалы по истории русского языка, по этимологии — в разделе «Знаете ли вы, что...» Например:

«...В старину словом уста называли рот, губы: устная речь, устный ответ, устное народное творчество, узнать из первых уст (непосредственно от кого-то)»⁹.

Важное место в учебнике занимают тексты о природе, животных, школьной жизни, взаимоотношениях с окружающими, достижениями в области науки и культуры, обеспечивающие духовно-нравственное развитие и воспитание школьника. Материалом для упражнений служат произведения русского фольклора (пословицы и поговорки, сказки), библейские легенды, притчи, отрывки из произведений классиков русской и зарубежной литературы, многие из которых принадлежат перу детских писателей, выдающихся педагогов (С. Михалков, М. Пришвин, А. Куприн, Е. Носов, Б. Заходер, В. Драгунский, К. Паустовский, А. Милн, К. Ушинский).

Такая подборка текстов, несомненно, способствует формированию бережного отношения к окружающему миру, любовь к родине, культуре, родному языку. Работая по данному учебнику, ребенок становится участником научного размышления, учится наблюдать факты языка, сопоставлять их, анализировать, делать выводы. Этому способствуют научные тексты лингвистического содержания как отдельных авторов (Р. Попова, Л. Касаткина и др.), так и материалы, взятые из различных энциклопедий, справочников. Например:

«Все звуки противопоставлены друг другу по тону: есть звуки высокие и низкие... Эту особенность используют в своих стихах поэты»¹⁰.

В целом следует признать, что УМК под редакцией Е. А. Быстровой в сравнении с аналогичными учебными изданиями других авторов (традиционная линия учебников русского языка Т. А. Ладыженской, М. Т. Баанова, Л. А. Тростенцовой и др., УМК под редакцией М. М. Рazuмовской) выигрывает, прежде всего, более научным подходом к изучению языка. Подача теоретического материала в форме беседы, его содержание, отличающееся занимательностью, разноуровневые задания нацеливают учащихся на самостоятельный поиск ответов, побуждают обращаться к истории языка, развивают исследовательские навыки, творческие, интеллектуальные способности. Подборка текстов разных стилей, включающие интересный материал о происхождении, назначении, истории языка, биографические справки об ученых-лингвистах

расширяют кругозор детей. Прекрасные возможности открывает этот учебник для формирования навыков лингвистического анализа текста. Интересно оформление учебника. Данный учебник можно использовать в рамках различных педагогических технологий: игровых, технологии проблемного обучения, технологии комплексного анализа текста, элементы модульного обучения, возможна реализация исследовательской и проектной деятельности, использование информационных технологий. Таким образом, результаты нашего исследования позволяют утверждать, что УМК под редакцией Е. А. Быстровой в полной мере отражает сущность компетентностного подхода к обучению языку.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Программа к учебникам «Русский язык. 5–9 классы» для общеобразовательных учреждений/ под ред. Е. А. Быстровой, Л. В. Кибревой. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2011. 32 с.

² Салимова Л. М. Теория языковой личности: современное состояние и перспективы исследования // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. № 3 (1). С. 1515.

³ Саяхова Л. Г. Компетентностный подход к изучению русского языка в учебниках для 10–11 классов школ гуманитарного профиля с обучением на тюркских языках: пособие для учителя. СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2009. 127 с. С. 53.

⁴ Федеральный государственный стандарт общего образования второго поколения (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897, зарегистрирован Минюстом России 01 февраля 2011 года, регистрационный номер 19644). С. 39.

⁵ Программа к учебникам «Русский язык. 5–9 классы»...

⁶ Быстрова Е. А., Кибрева Л. В., Гостева Ю. Н. и др.. Русский язык: учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений: в 2 ч. / под ред. Е. А. Быстровой. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2012. Ч. 1. 280 с.; Ч. 2. 288 с. (ФГОС. Инновационная школа.)

⁷ Там же. Ч. 1. С. 13.

⁸ Там же. С. 31.

⁹ Там же. С. 18.

¹⁰ Там же. С. 194.

Kuleshova A. R.

Bashkir State University, Russia

FSES IMPLEMENTATION IN SCHOOL TEXTBOOK OF RUSSIAN: A COMPETENCE APPROACH: BASED ON THE ANALYSIS OF THE TEXTBOOK “RUSSIAN LANGUAGE, 5TH GRADE”, EDITED BY E. A. BYSTROVA

The article presents an analysis of the textbook, edited by E. A. Bystrova, from the point of view of FSES requirements implementation and system-activity approach in education. The content of the educational-methodical complex was analyzed in order to show the possibility of using various educational technologies: game technology, problem-based teaching technology, modular training elements, research and project activities implementation, information technology usage.

Keywords: language; training; textbook; FSES; competence.

Курцева Зоя Ивановна

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

zirkurts@gmail.com

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕРВЫЙ УРОВЕНЬ ОСВОЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается первый уровень общего образования; выделяются основные методические принципы освоения дошкольниками родного языка: принцип устной основы речи, коммуникативности, выбора языковых и речевых единиц, ситуативно-тематический принцип; обосновывается значимость коммуникативно-речевых умений, способствующих социализации ребёнка в обществе; делается акцент на коммуникативно-нравственной стороне высказываний дошкольника.

Ключевые слова: коммуникативно-речевые умения, речевая культура дошкольника, социализация.

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» с января 2014 дошкольное образование (ДО) позиционируется как первый уровень общего образования¹, именно с этой ступени начинается освоение родного языка дошкольником, коммуникативно-речевое и социальное развитие личности. Язык ребёнок постигает в процессе общения с разными адресатами сначала на невербальном уровне: в первые месяцы жизни малыш «агукает» и «гулит», реагируя на речь взрослого; затем подключаются жесты, мимика, когда ребёнок ещё не может сказать, но стремится к общению (зарождается коммуникативная потребность) и использует, например, такие речевые жанры, как отказ (движение головой из стороны в сторону), прощание (машет ручкой), просьба (повторяющееся сжатие ладони в кулак), приглашение к совместной деятельности (указательный жест на какой-либо предмет или дергание за одежду, прикосновение к руке взрослого). И только после возникновения у детей активной речи невербальные средства общения перестают играть прежнюю роль, они становятся актуальными в сочетании со словом, дополняя его эмоциональную и смысловую наполненность. Нельзя не отметить стремление детей трёх-пяти лет осмыслить лексическое значение слов, которые становятся для них особым объектом изучения, и в результате игры со словом рождаются новые, «детские» слова, например: «улиционер» вместо «милиционер», «мазелин» вместо «вазелин», «паукина» вместо «паутина», «намакаронился», «начаёпился», «отмухиваюсь» и т. п. (К. И. Чуковский о детском чутье языка блестящее повествует в книге «От двух до пяти»). Такое словотворчество помогает ребёнку овладеть родным языком, речью.

В период адаптации ребёнок не сразу, а постепенно включается в социальные отношения и формируется как личность, он овладевает опре-

делёнными навыками, умениями, нормами и способами поведения, в том числе *речевого поведения*, то есть приобретает социально важные *коммуникативно-речевые умения*, которые впоследствии будут демонстрировать уровень владения языком дошкольника, его речевую культуру, культуру поведения в различных ситуациях общения.

Неотъемлемыми компонентами культуры поведения являются коммуникативно-речевая культура (культура общения, культура речи), поступки человека (в частности, речевые поступки и действия), основанные на нормах морали и нравственности. Коммуникативно-речевая культура личности, вне всякого сомнения, формируется с раннего детства, поэтому именно в этот период необходимо развивать у ребёнка доброжелательность и благодарность, деликатность и тактичность, скромность и порядочность, понимание того, что такое хорошо и что такое плохо, что и как можно или нельзя говорить. Детей интересуют вопросы нравственной сферы, поэтому они пристально наблюдают за речью и поступками взрослого, воспринимая его речевое поведение как некий образец, и подражают ему.

Особенно продуктивным периодом для развития коммуникативно-речевой культуры дошкольника является возраст от пяти лет: именно в это время ребёнком более осознанно осваиваются такие виды речевой деятельности, как говорение и слушание, позволяющие расширить его представления об окружающем мире, осмысливается речевое поведение в зависимости от разных социальных ролей личности.

Дошкольное образование, как и другие уровни общего образования, опирается на федеральный государственный образовательный стандарт², который определяет следующие задачи (выделим те позиции, которые отражают проблематику нашей статьи):

- формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей;
- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности;
- создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

Основными методическими принципами, на которых, на наш взгляд, должна строиться система работы по освоению дошкольниками родного языка, развитию их коммуникативно-речевых умений и в целом культуры речевого поведения, являются следующие: принцип устной основы речи, принцип коммуникативности, принцип выбора языковых

и речевых единиц, принцип ситуативно-тематический. Прокомментируем каждый из этих принципов, при этом имеем в виду, что ведущей деятельностию детей дошкольного возраста является игровая деятельность.

Сущность принципа устной основы речи заключается в развитии связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, овладении детьми устными видами речевой деятельности — говорением и слушанием. Часто слушание как вид речевой деятельности с дошкольниками вовсе не рассматривается, однако умение понимать, о чём идет речь, вычленять главную идею, авторскую мысль из воспринимаемого на слух текста, отвечать на поставленный вопрос, вести диалог и т. д. крайне важно при формировании коммуникативно-речевых умений будущих первоклассников.

Так, например, в учебном пособии «Ты — словечко, я — словечко...»³ слушанию посвящены специальные занятия: «Ты — слушатель», «Какой ты слушатель?». В процессе игры дети узнают, что слушать — это не только «сидеть тихо» (к чему чаще всего призывают воспитатели детей), но прежде всего понимать, реагировать на услышанное как невербально, так и вербально.

Принцип коммуникативности. Реализация этого принципа предусматривает опору на речевой и социальный опыт ребенка; обращение к типичным коммуникативным ситуациям, актуальным для детей определенной возрастной группы; развитие у ребенка социального и эмоционального интеллекта; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками и умения общаться и взаимодействовать со взрослыми и сверстниками; создание оптимальных условий, содействующих максимальному обогащению личностного развития детей, способствующих гармонизирующему взаимодействию всех участников коммуникации образовательной среды и приобретению ребенком опыта общения с детьми и взрослыми в различных коммуникативных ситуациях.

Мы предлагаем детям включаться в разыгрывание таких ситуаций, которые не только актуальны, но и предполагают активизацию их рече-мыслительной деятельности, развивают способность понимать, с какой целью говорит / слушает ребёнок, кто его собеседник, где происходит общение и пр. (например, занятия на такие темы: «Для чего люди общаются?», «Кто? Кому? Зачем? Как?», «Не забудь извиниться!» и др.).

В основе принципа выбора языковых и речевых единиц лежит развитие у дошкольника умения выбирать и употреблять в речи различные языковые единицы и речевые средства в зависимости от цели, адресата, ситуации общения; развитие речевого творчества; способность в речи выражать разные эмоции, чувства; умение использовать формулы речевого этикета; владение техникой речи и развитие звуковой и интонационной культуры речи (речевое дыхание, артикуляция, дикция, фонематический слух, орфоэпические нормы).

Анализируя или разыгрывая с детьми на занятии (и вне его) коммуникативные ситуации, мы серьёзное внимание уделяем тому, с помощью каких речевых средств ребёнок включается в общение с разными собеседниками (темы: «Зачем быть вежливым?», «Алло! Алло!» и др.), какой может быть интонация, уровень громкости, темп речи в конкретной ситуации общения (темы: «Тихо или громко?», «Каким тоном?», «Поспешишь — людей насмешишь», «Можно ли общаться без слов?»). Речевые разминки, включаемые в занятия, способствуют развитию умения ребёнка использовать конгруэнтные невербальные средства, а сочленение детьми чистоговорок помогает развитию их творческой речевой активности.

Принцип ситуативно-тематический предполагает отбор педагогом дидактического материала (тексты, иллюстрации, аудио- и видеозаписи и др.), приемов и способов организации образовательной деятельности в зависимости от темы занятия, актуальной реальной жизненной ситуации с учётом потребностей детей, их психофизического состояния.

Перечисленные выше принципы опираются на стрежневую составляющую системы дошкольного образования — коммуникативно-нравственную основу. Еще на Руси воспитанию родителями и няньками нравственных качеств у ребёнка уделялось огромное внимание: надо «прилагать всемерное старание, дабы дитя его с самых нежных лет напоилось любовью к добродетели и омерзением к порокам, что весьма легко произвест в юности, которая, как воск, способна принимать всякие впечатления. И потому, как привычка есть другая природа, так и добродетель может обратиться в навык, от которого не вдруг можно отстать»⁴.

Не без сожаления отмечаем, что нередко и студенты, будущие воспитатели, и работающие в детских садах педагоги в качестве главной задачи образовательной деятельности дошкольников видят лишь подготовку к школе (что, разумеется, важно), однако развитие умения общаться и развитие нравственных качеств воспитуемого не занимают приоритетных позиций. Так, в результате нашего опроса педагогов мы выяснили, что только около 30% респондентов указывают на необходимость воспитывать у детей такие качества, как доброта (40%), отзывчивость (20%), взаимопомощь (20%), сочувствие (10%) и умение общаться (20%). Открытость, тактичность, приветливость, искренность были названы отдельными педагогами.

Коммуникативно-нравственное развитие дошкольников должно пронизывать все области образовательной деятельности ДО и быть естественным и гармоничным в совместной деятельности педагога и детей.

Таким образом, освоение родного языка дошкольником, коммуникативно-речевое и социальное развитие его личности станет наиболее эффективным, если мы будем

- учить дошкольников видеть в слове не только средство общения, но и оружие, способное влиять на собеседника как положительно, так и негативно;
- развивать у детей устойчивую мотивацию к воплощению идеи бережного отношения к слову в реальных коммуникативных ситуациях;
- воспитывать толерантное отношение к собеседнику;
- знакомить дошкольников с наиболее актуальными (для данного возраста) устными речевыми жанрами, видами речевой деятельности, средствами общения и учить детей применять их в реальных коммуникативных ситуациях;
- развивать коммуникативно-речевые умения с учетом психологического-возрастных и личностных особенностей каждого ребенка, уровня его речевой культуры, коммуникативно-нравственного развития;
- формировать умения ребенка ориентироваться в различных ситуациях общения и отбирать необходимые лексические средства для выражения своих чувств, желаний и т. д.;
- вырабатывать способности ребенка анализировать (на уровне *хорошо — плохо, можно — нельзя*) собственное и чужое речевое поведение, речевые поступки;
- развивать у дошкольников чувства коммуникативной целесообразности высказывания и осознанного отношения к оценке речевого поступка с точки зрения нравственных ценностей, норм речевого этикета;
- формировать коммуникативные способности детей, позволяющие разрешать конфликтные ситуации со сверстниками;
- способствовать преодолению психологического барьера, возникающего при общении ребенка с разными собеседниками в различных речевых ситуациях.

Эффективность развития коммуникативно-речевой культуры ребёнка, его способности уместно и целесообразно использовать языковые средства в речи, безусловно, во многом зависит от того, насколько воспитатель готов к реализации социально-коммуникативной области в образовательной деятельности и как им строится работа в этом направлении в дошкольном образовательном учреждении. Не менее значимым являются также готовность и способность педагога эффективно решать проблемы в вероятных кризисных ситуациях общения с детьми и их родителями, иначе говоря — готовность и способность совершать речевые поступки⁵.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Название сайта: [Министерство образования и науки Российской Федерации]. URL: <http://минобрнауки.рф/documents/2974> (дата обращения: 22.05.2016).

² Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Название сайта: [Министерство образования и науки Российской Федерации]. URL: <http://минобрнауки.рф/documents/6261> (дата обращения: 22.05.2016).

³ Курцева З. И. Ты — словечко, я — словечко: учебное пособие / З. И. Курцева; под ред. Т. А. Ладыженской. 2-е изд., перераб. М.: Баласс, 2007. 64 с.; Курцева З. И. Ты — словечко, я — словечко: методические рекомендации для педагогов и родителей по дошкольной риторике общения / З. И. Курцева. 3-е изд., перераб. М.: Баласс. 2014. 96 с. (Образовательная система «Школа 2100». Образовательная программа «Детский сад 2100».)

⁴ Словарь добродетелей и пороков...Составленный князем Парфением Енгалычевым. СПб., 1828. С. 33

⁵ Курцева З. И. Речевой поступок // Русская словесность. 2004. № 5. С. 69–74.

Kurtseva Z. I.

Moscow State Pedagogical University, Russia

**PRE-SCHOOL EDUCATION IN GENERAL EDUCATION SYSTEM AS THE FIRST LEVEL
IN NATIVE LANGUAGE ACQUISITION**

This article deals with the first level of education; formulating main methodological principles of preschool children's native language acquisition: the principle of oral basis of speech, communicativeness, choice of language and speech units, situational and thematic principle. The author proves the importance of communicative and speech abilities that contribute to the child's socialization in the society, accentuates communicative and moral side of preschool children's speech.

Keywords: communicative speech skills; preschool children's speech culture; socialization.

Левушкина Ольга Николаевна

Московский институт открытого образования, Россия

Levushkinaon@mail.ru

РАБОТА СО СЛОВАРЯМИ КАК ЛЕКСИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ

В данной статье обосновывается необходимость создания системы обучения работе со словарями как лексической стратегии. Умение работать со словарями представлено как базовое качество языковой личности. Предложены приемы формирования лексических стратегий в процессе обучения.

Ключевые слова: языковая личность, лексические стратегии, работа со словарями, личностные и метапредметные результаты обучения.

Современные тенденции образования обуславливают необходимость формирования общекультурной базы учащихся, благодаря чему достигаются личностные результаты, универсальных учебных действий, благодаря чему достигаются метапредметные результаты, важнейшим из которых является умение вычленять и обрабатывать информацию. Многие из задач, стоящих перед современным образованием, можно решить, если последовательно и системно, в процессе преподавания всех школьных дисциплин и во внеурочной деятельности учить работать со словарями.

Назвав слово солнцем языковой системы, Л. Ю. Максимов образно показал роль слова в языке, слова, которое хранит в себе смыслы, накапливающиеся веками, способного аккумулировать и транслировать национальные и общекультурные ценности. Научить работать со словом значит научить понимать его значение (или значения), оттенки смыслов в конкретном тексте, осознавать его функции в определенном тексте, научить осмысливать национальные и общекультурные ценности, заключенные в слове. Несомненно, такая работа способствует развитию познавательных способностей школьников и относится к когнитивным стратегиям, которые определяются как «ментальные процессы, направленные на переработку информации в целях обучения» и ориентированные «на усвоение, хранение и извлечение информации из памяти»¹. В то же время обучение работе со словом и словарями является основой коммуникативной компетенции учащихся. Современные ученые называют эти умения лексическими стратегиями и относят к ним поиск значений слова, визуальных соответствий, подбор и накопление лексических средств, расширение лексической базы и др.² Таким образом, лексические стратегии являются связующим звеном, единой базой, на которой формируются как когнитивные, так и коммуникативные умения учащихся.

Доказывая значимость формирования лексических стратегий в процессе обучения, сошлемся на два известных постулата: первый связан

с вербально-семантической основой развития языковой личности, второй — с семантизирующим пониманием теста.

По теории Ю. Н. Кацуалова, вербально-семантический уровень развития языковой личности — это базовый уровень, на основе которого развиваются более сложные уровни — тезаурусный и мотивационный. Для вербально-семантического уровня свойственны «готовность к номинациям (это по сути дела основа семиотической деятельности, опирающаяся на принципиальную возможность ассоциации слова, звукового комплекса с предметом); готовность к рецепции лексики; готовность осуществлять выбор слов; владение специальной терминологией определенной области знаний; готовность использовать инонациональную лексику»³. Иначе говоря, это умения, которые являются составной частью лексических стратегий. По теории Г. И. Богина, разработавшего типологию понимания текста, базовым типом является «семантизирующее понимание»⁴. В психологии советского периода этот тип понимания называли «констатирующим» пониманием (В. И. Лейбсон), и характерной его чертой называли усвоение «предметного содержания речи» (Н. Г. Морозова). Естественно, что в основе процесса семантизации речи также лежат лексические стратегии. Таким образом, лексические стратегии — это инструмент формирования базовых качеств языковой личности.

Умение работать со словарями — важнейший инструмент лексических стратегий. Противоречие между значимостью данного аспекта учебной деятельности и непроработанностью этого вопроса на учебно-методическом уровне обуславливает необходимость решения задачи обучения работе со словарями в процессе обучения различным школьным дисциплинам, необходимость оснащения учебного процесса соответствующим методическим инструментарием.

С целью формирования лексических стратегий, которые впоследствии сворачиваются в навыки, а также с целью популяризации работы со словарями, формирования интереса к лексикографии и ее продукции могут быть использованы учителями как на предметном, так и на метапредметном уровне следующие приемы, которые могут быть также названы обучающими стратегиями:

- использование имеющихся словарей с целью получения определенной информации о слове, об особенностях языка;
- продвижения словарей (популяризаторская деятельность);
- составление словарей (когнитивная, творческая деятельность);
- использование собственных словарей (творческая и практикоориентированная деятельность).

В собственно лексические стратегии «сворачивается» впоследствии не только умение использовать словари для получения определенной информации о слове, но и все остальные названные виды деятельности. Важно умение составить словник (глоссарий), а впоследствии и словарь

той области знаний, которая тебя заинтересовала, той области творчества, которая тебя захватывает. Владение лексическими стратегиями позволяет не только правильно понимать значение слова, но и осмысливать, структурировать собственную деятельность, осознавать ее мотивирующую сторону, овладевать областью знаний, областью собственных интересов на концептуальном уровне.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009.

² Там же.

³ Карапулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2004.

⁴ Богин Г. И. Типология понимания текста. Калинин, 1986.

Levushkina O. N.

Moscow Open Education Institute, Russia

WORKING WITH DICTIONARIES AS LEXICAL STRATEGY

The article explains the need to establish a training system with dictionaries as lexical strategy. Ability to work with dictionaries is presented as the basic quality of the linguistic identity. The author proposes methods of lexical strategies formation in the teaching process.

Keywords: linguistic identity; vocabulary strategies; work with dictionaries; personal and metasubject learning outcomes.

Милославский Игорь Григорьевич

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

igormil@hotmail.com

О КОНЦЕПТУАЛЬНОМ ОБНОВЛЕНИИ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РУССКОЙ ШКОЛЫ

Рассматривая новейшие учебники русского языка для русской школы, автор отмечает отсутствие в них последовательной направленности на обеспечение речевых действий — рецептивных и продуктивных. На примерах, связанных с изучением морфемики и словообразования, омонимии, синонимии и антонимии, а также грамматического разбора, автор предлагает интерпретацию этих феноменов, ориентированную на обеспечение рецептивных/продуктивных речевых действий на русском языке.

Ключевые слова: учебник русского языка для русской школы, рецептивная речевая деятельность, продуктивная речевая деятельность, грамматика, лексикология, словообразование.

После 2007-го — Года русского языка — школьные учебники русского языка, на наш взгляд, существенно улучшились. Они стали наряднее выглядеть, многие получили полиаспектные ценные приложения, в том числе и ориентированные на небумажные носители. Разнообразились методические приемы, более интересными и близкими школьнику XXI века стали учебные тексты. Расширились, и весьма существенно, аспекты изучения русского языка, так что теперь нельзя утверждать, будто «правописание...» и «знаки препинания при...» являются главными разделами в учебниках по русскому языку в русской школе, а все иные сведения о русском языке цепны лишь постольку, поскольку позволяют применять правила орфографии и пунктуации. В учебниках появились разделы, посвященные тексту, стилям речи, разновидностям русского языка, территориальным и социальным, речевому этикету, рассказы о русских лингвистах. При всем уважении и благодарности к тем, кто обеспечил это существенное улучшение, нельзя не сказать, что итоги всей этой огромной работы оставляют у нас глубокую неудовлетворенность. Дело в том, что, избрав экстенсивную траекторию, стремясь внести в школьный курс побольше разделов, разрабатываемых в современной науке о русском языке, эти учебники оказались лишенными центростремительных, скрепляющих, пронзительных идей, превращаясь, таким образом, в нечто, напоминающее лоскутное одеяло.

Попробуем сформулировать эти идеи. Первое — конечная цель обучения — это обучение речевой деятельности, **рецептивной**, обеспечивающей полное и точное понимание предъявленных в виде звуков или букв слов, предложений, текстов, и **продуктивной**, обеспечивающей адекватное замыслу продуцента и соответствующее языковым правилам и нормам воплощение этого замысла в устной и письменной форме. Второе — язык существует ради того, чтобы именовать действительность,

понимаемую не только как объективная реальность, но и как субъективные проявления человека и по отношению к этой действительности, и по отношению к другим участникам коммуникации. Третье. Язык, предназначенный для обеспечения речевой деятельности и для обозначения действительности, представляет собой некоторое специальное самодовлеющее устройство, не сводимое только к тому, ради чего он существует. (Ср. с тем постулатом из теории систем, который утверждает, что любой орган, существующий для какой-либо цели, немалую часть своей деятельности посвящает не достижению этих целей, но расходует на самоподдержание).

Уже слышны разгневанные голоса уважаемых авторов, готовых показать соответствующие места в своих книгах, где написано примерно то же самое. Однако мы просим понять нашу мысль, которая состоит в том, что именно эти три идеи выступают как основа, фундамент для всего построения соответствующих учебников, они не являются равноположными в круге мыслей о различных типах разборов, о структуре предложения, о способах словообразования, о синонимах-антонимах и т. д. и т. п. Принятие этих трех идей как именно фундаментальных неизбежно ведет к серьезному и глубокому пересмотру тех сведений, которые составляют основное содержание современных школьных учебников по русскому языку для русской школы. Пересмотр, о котором мы говорим, вовсе не самоцель, но возможность логически упорядочить соответствующую работу над языком с тем, чтобы и ученик, и учитель всякий раз понимали **ради какой именно цели** они проводят эту работу. Ради адекватного понимания или адекватного выражения, ради выявления соотношения с действительностью, ради соблюдения языковых норм или просто следя языковым «капризам»? При такой постановке вопроса, а именно она, на наш взгляд, отражает современный уровень и педагогической, и лингвистической мысли, многие традиционные вопросы будут выглядеть совсем не так, как в самых новых учебниках русского языка для русской школы.

Обратимся к примерам.

1. Морфемика и словообразование.

Очевидно, что определение морфного состава слов является частью рецептивной речевой деятельности. Оно помогает понять, какая же именно часть значения слова (или все его значение) получает свое воплощение в морфах, составляющих это слово, а какая часть остается формально в морфах не выраженной («цветок» *подснежник*, «фигура» *снеговик*, «любить собирать» в *грибник* и т. п.). При этом определение морфного состава может быть не только ориентировано на понимание, смысл, но выступать как опора для применения правил орфографии. Думается, что обе задачи (сознательная рецепция vs сознательное применение правил орфографии для письма) следует четко различать.

С другой стороны, нуждается в целеполагании словообразовательный аспект, противопоставление которого морфемному является несомненным достижением. Вопрос «от чего образовано данное слово?» при синхронном подходе к языку представляется совершенно схоластическим, в отличие от вопроса «что можно образовать от данного слова?», который представляет собой определенную ценность для обеспечения продуктивных речевых действий. Однако в этом случае становится еще более очевидной неэффективность обращения к формальной стороне дериватора, делающей акцент на том, является ли он приставкой или суффиксом. Основой для установления словообразовательных отношений должен выступать именно смысл, и в первую очередь модификационные различия между данным производящим и искомым производным. Например, дано *стол, дом, лужа, болото*, надо получить слова, отличающиеся от данных по параметру «маленький» (*столик, домик, лужица, болотце*). Или дано *стрелять, толкать, хитрить, целовать*, надо получить слова, отличающиеся от данных параметром «один раз» (*выстрелить, толкнуть, схитрить, поцеловать*). Изучение словообразовательных парадигм, цепочек и гнезд, столь модное в лингвистике в 60–70-х годах прошлого века, не имеет ценности само по себе, но исключительно важно и полезно для обеспечения именно продуктивных речевых действий.

2. Омонимы, синонимы, антонимы.

Эта типология отношений между словами, возникшая еще в античности в рамках классификационной научной парадигмы, нуждается, на наш взгляд, в переосмыслении в рамках парадигмы деятельностной.

Очевидно, что омонимия (как и многозначность) требует внимания в процессе рецептивных речевых действий, поскольку она создает помехи для правильного понимания прочитанного и услышанного. При этом констатация наличия такой помехи лишь сигнал о необходимости усилий, позволяющих эту помеху преодолеть. Общая формула, согласно которой «контекст устраняет полисемию (многозначность, омонимию)», является слишком общей и нуждается в конкретизации. Эта конкретизация может быть достигнута благодаря отсылке к ситуации, описываемой в предложении, к значениям других слов или к содержащимся в них семантическим компонентам. Короче говоря, к здравому смыслу, который допускает или отвергает различные комбинации явлений в реальности.

Напротив, синонимия вовсе не связана с рецептивной речевой деятельностью, но исключительно с продуктивной. Наличие в языке неабсолютных синонимов позволяет говорящему/пишущему выбрать из синонимического ряда именно то слово, которое, по его мнению, наилучшим образом соответствует обозначаемой ситуации (*засмеялся, улыбнулся, захохотал*) и/или ее субъективному осмыслению (*заржал, оскалился, захихикал*). Для реципиента нет проблемы синонимов: автор воспринимаемого текста уже сам сделал свой выбор (насколько удачный — другой

вопрос), и задача реципиента в том, чтобы понять, что же стоит за избранным обозначением.

И антонимы — тоже объект деятельности говорящего/пишущего. И не только для обозначения контраста (*день-ночь, старый-молодой*) или всеобщности (*и день, и ночь; и старый, и молодой*), но для обозначения чего-либо не через А, но через *не + антоним А*. Такой прием использовал часто В. В. Виноградов: *невозвышенный поступок* (вместо *подлый*), *будущее незаманчиво* (вместо *уныло, тревожно*) и т. п.

Думаю, что понимание ценности толкового словаря и словаря омонимов исключительно для рецепции, а словаря синонимов и словаря антонимов — для продукции принадлежит к числу базисных понятий, которые ученик должен обязательно знать после изучения предметной области «русский язык».

3. Морфологический разбор.

Различного типа разборы уже давно популярны в школьной практике преподавания русского языка и нередко представляются как некоторый венец в усвоении знаний о русском языке (не «владения русским языком»!). Остановимся лишь на одном из таких разборов, подчеркнув, что **разбор** по самой своей природе имеет конечной целью именно классификацию характеристик, а не создание на их базе чего-то нового, смысла в процессе рецепции или формы — в процессе обозначения действительности.

На наш взгляд, морфологический разбор в русском языке должен непременно ответить на вопрос: служат ли те или иные характеристики отражением некоторых свойств действительности или нет? И если да, то какие именно свойства действительности эти характеристики отражают? Как известно, ответ на эти вопросы часто зависит исключительно от контекста, понимаемого весьма широко. Например, множественное число в *коты* обозначает множество котов, в *саны* — ничего о количестве предметов не сообщает, в *пряталки* вопрос о количестве бессмыслен, а в *С котами нельзя!* речь идет вовсе не о множестве котов, но о любом, всяком коте. То же самое относится к флексиям прилагательных, которые обычно лишены связи с действительностью, но в случае *старые леди* обозначает множественность, в *ужасная забияка* — женский пол, а в *Старая леди ждет такси* кроме единичности еще и субъект (ср.: *Леди ждет такси*, где субъект неясен, как и в *Телевизор победил холодильник*). То же самое относится к падежу существительных, который может быть и лишенным какой-либо семантической ценности (*к дому, согласно приказу*), и обладать ею (*сын принес, сыну принес, сына принес*).

Нетрудно видеть, что все выделенные семантические характеристики в принципе могут быть рассмотрены уже с позиций производителя речи. В таком случае мы уже далеко выйдем за рамки собственно разбора в проблеме наличия/отсутствия синонимичных (квазисинонимичных)

средств выражения соответствующих смыслов и существующих для этих средств сочетаемостных ограничений.

В то же время очевидно, что тип склонения или спряжения, чередования звуков в корнях или двуосновность русских глаголов никак не коррелирует ни с каким аспектом действительности, выступая как «языковой каприз», разумеется, обусловленный исключительно историческим развитием языка. В этой связи нельзя не удержаться от печального неразличения во многих учебниках притяжательности прилагательных как их семантической характеристики («принадлежащий, являющийся частью») и как характеристики типа склонения прилагательных (и притяжательных местоимений). См. у В. В. Маяковского *«Берите хотя бы ногу лошадью и лошадиную ногу*, где оба прилагательных семантически притяжательные, но склоняются по-разному (ср. *козий-козлиныи, отчий-отеческий, казачий-казацкий*).

Разумеется, отражая собственные представления об устройстве и аспектах изучения русского языка, можно было бы высказать множество и других сомнений. Об объеме грамматики и о целесообразности выделения т. наз. формообразующих суффиксов (оксюморон!), о трактовке *-ся (-сь)* как постфиксa (?), окончания или суффикса (с какими значениями?), о степени проработки сложнейших (особенно для продукции) проблем текста и довольно ясных вопросов речевого этикета и т. д. и т. п. Мы не только не можем делать этого в силу ограничений текста, но не хотим принципиально. Для нас важно объясниться с уважаемыми авторами, полагая, что современный школьный учебник русского языка для русской школы непременно должен последовательно и постоянно ориентироваться на 1) деятельностный подход и 2) семантико-коммуникативную парадигму современной лингвистики. При этом представления, укоренившиеся в рамках сравнительно-исторического языкознания, формальной парадигмы языкознания и отраженные в школьных учебниках XX века, непременно будут выглядеть иначе. Отразить это их новое понимание следует хотя бы из уважения к логическому мышлению учеников и учителей, противопоставив его клиповому сознанию. А также ради формирования будущих развитых языковых личностей, **владеющих** родным языком и вооруженных знаниями, необходимыми для владения другими языками.

Miloslavskiy I. G.

Lomonosov Moscow State University, Russia

CONCEPTUAL RENEWAL OF SCHOOL TEXTBOOKS OF RUSSIAN

The author thinks that school textbooks of Russian should be speech-activity oriented, and demonstrates this idea with some examples (morphemics and word formation, homonyms, synonyms and antonyms, some grammatical features).

Keywords: school textbooks; speech activity; word formation; grammar; lexicology.

Михеева Татьяна Борисовна

*Донской государственный
технический университет, Россия*

mitata.m@yandex.ru

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ШКОЛ РОССИИ: СОДЕРЖАНИЕ, ТЕХНОЛОГИИ И РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

В статье актуализируется необходимость повышения квалификации учителя-словесника российских школ с многонациональным контингентом. Представлено понимание образовательной среды полиэтнической школы, ее характеристики. Выявлены условия результивности и ресурсные возможности повышения квалификации учителя.

Ключевые слова: полиэтническая школа, образовательная среда, технологии повышения квалификации, ресурсные возможности.

Идея образования через всю жизнь реализуется сегодня в системе постдипломного образования. Повышение квалификации учителя решает задачи развития профессиональной компетентности квалифицированного педагога, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, готового к деятельности в новых для него условиях. Такие условия диктуются новой для учителя-словесника поликультурной образовательной средой современной российской полиэтнической школы. Образовательная среда полиэтнической школы проявляется в поликультурности, толерантности и включается в образовательное пространство региона, мегаполиса. Готовность учителя-словесника эффективно работать в полиэтнической школе рассматривается как профессиональный и лингвометодический феномен.

Профессиональная компетентность учителя-словесника полиэтнической школы определяется как готовность и способность учителя решать профессиональные проблемы и типичные педагогические задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности в условиях поликультурной образовательной среды полиэтнической школы и процесса обучения русскому языку многонационального контингента учащихся. Профессиональная компетентность учителя-словесника полиэтнической школы имеет специфические, обусловленные поликультурным образованием особенности и подвергается развитию и совершенствованию, процесс которых основан на вовлеченности личности в полноценное проживание личностно ориентированных педагогических ситуаций.

Составляющими профессиональной компетентности современного учителя-словесника полиэтнической школы являются, согласно нашим исследованиям и опыту работы, способности к:

- сознательному выбору системы профессиональных ценностей и системному мышлению;
- поддержке и помощи в процессе обучения и адаптации гетерогенного контингента в поликультурной образовательной среде полиэтнической школы и к педагогической толерантности;
- самообразованию и самореализации.

Освоение русского языка очень важно для взаимодействия всех этнических групп России в таких областях человеческой деятельности, как бизнес, торговля, производство, оборона, наука, образование и др. Новому корпусу учителей-словесников полиэтнической школы необходим научный фундамент эффективности их деятельности. Именно поэтому проблема специализации учителей-словесников для работы в полиэтнической школе становится актуальной и требует особого внимания как со стороны вузовской подготовки, так и системы послевузовского образования.

Повышение квалификации учителя-словесника полиэтнической школы дает возможность дополнить полученное филологическое образование. Для этого в работе уточняется и раскрывается содержание компетенций, составляющих профессиональную компетентность указанного специалиста.

Следует вспомнить, что постдипломное образование выполняет следующие функции:

- компенсаторную функцию (восполняет ранее отсутствующие или упущеные образовательные возможности);
- адаптационную функцию (позволяет взрослым учащимся приспособиться к новым требованиям профессиональной деятельности в динамично развивающемся обществе);
- развивающую функцию (обеспечивает обогащение деятельных способностей человека и его духовного мира).

Процесс повышения квалификации учителя-словесника полиэтнической школы осуществляется в нескольких направлениях.

1. Обогащение теоретического багажа содержания педагогической компетенции учителя-словесника, работающего в полиэтнической школе за счет овладения основами методики преподавания русского языка как неродного. Учителю предлагаются методические рекомендации по использованию разработанных дополнительных дидактических материалов в классах с многонациональным контингентом учащихся.
2. Формирование понимания учителем-словесником необходимости педагогического толерантного поведения и обучение многонационального контингента учащихся русскому языку в диалоге культур.
3. Расширение мотивационного поля учителя-словесника для развития и самосовершенствования собственной профессиональной компетентности и осознание ее личностной ценности.

Использование технологий развития профессиональной компетентности учителя-словесника, апробированных на практике, заключается в реализации и анализе результатов совместной педагогической

деятельности преподавателя системы постдипломного образования и учителя школы — слушателя курсов. Совершенствование профессиональной компетентности учителя-словесника осуществляется на деятельностиной основе, так как этот процесс реализуется через систематическое решение вербальных и практических исполнительских и творческих задач, возникающих в процессе профессионально-педагогической деятельности. Это обуславливает отбор содержания курсов и спецкурсов, а также средств и методов повышения квалификации учителя-словесника полиглассической школы (применение интерактивных технологий — деловых и ролевых игр, решение ситуационных задач, выполнение личностно ориентированных заданий, написание эссе и комментариев к открытым урокам, технологий модульного обучения и дистанционного образования). Технологии определяются совокупностью внешних и внутренних факторов, связанных с переходом методической системы учителя-словесника от одного качественного состояния к другому (от построения системы на основе моделирования до обобщения, опытного внедрения и распространения в практике постдипломного образования).

Ресурсные возможности повышения квалификации учителя-словесника полиглассической школы характеризуются:

- интенсивным погружением учителя в конкретные методические проблемы, проблемы полиглассического образования, зафиксированные в границах тем курсовой подготовки;
- активным участием муниципальных методических служб города, района в организации курсов повышения квалификации учителей-словесников полиглассических школ за счет развития методических и ресурсных центров. Именно такие центры будут иметь возможность адаптировать программы дополнительного образования, программы курсов и элективных курсов к региональным и ситуационным условиям, в том числе в связи с миграционными процессами в России;
- организацией выездных учебно-консультационных занятий в сельских районах;
- оперативным получением консультационной поддержки со стороны профессорско-преподавательских коллективов образовательных организаций системы постдипломного образования. При этом преподаватели системы постдипломного образования, вступая в активное сотрудничество с учителем-словесником, формируя его педагогическую толерантность, поощряя изменение его «Я-концепции» и стремление к самообразованию и самосовершенствованию, представляют возможность учителю осмыслить обновленный собственный опыт, апробировать элементы собственных схем и моделей обучения русскому языку многонационального контингента учащихся.

Практика показывает, что эффективность повышения квалификации учителей-словесников полиглассической школы зависит

- от результатов выявления актуальных и конкретных потребностей учителя;
- от необходимости осознания учителем степени сформированности собственной профессиональной компетентности;
- от возможности выбора форм и способов повышения квалификации*.

Педагогические и научно-методические условия результативности процесса повышения квалификации учителя-словесника полиэтнической школы определяются нижеследующими позициями:

- синтез методики русского языка как родного и методики обучения русскому языку как неродному как основа профессиональной деятельности учителя;
- включение в процесс повышения квалификации учителя освоение спецкурсов «Основы этнопедагогики», «Межкультурная компетенция участников образовательного процесса в школе» и др.;
- отражение концепции поликультурного образования в отборе содержания и средств процесса повышения квалификации учителя-словесника полиэтнической школы;
- учет непрерывности, системности, пролонгированности процесса повышения квалификации, возможности выбора форм и способов повышения квалификации при создании условий (в общеобразовательных организациях, в образовательных организациях дополнительного профессионального образования) для продуктивного профессионального взаимодействия всех участников образовательного процесса.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Mikheeva T. B. Развитие профессиональной компетентности учителя-словесника полиэтнической школы в постдипломном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / МПГУ. М., 2015. С. 33.*

Mikheeva T. B.

Don State Technical University, Russia

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS IN MULTI-ETHNIC SCHOOLS OF RUSSIA: CONTENT, TECHNOLOGY AND RESOURCE CAPABILITIES

The article emphasizes the need of qualification improvement for teachers of Russian language and literature, working at schools with the multinational contingent. The author presents her understanding of the multiethnic educational environment of the school, its characteristics, shows the conditions of effectiveness and resource opportunities to improve teacher qualifications.

Keywords: multi-ethnic school; learning environment; technology training; resource opportunities.

Мишатина Наталья Львовна

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

mishatina-nl@yandex.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК: «ИГРА НА ПОНИЖЕНИЕ», ИЛИ КАКОМУ ЯЗЫКУ МЫ УЧИМ

В статье раскрывается связь изменений языковой образовательной политики с социальными, политическими и экономическими тенденциями. Утверждается, что только при изменении самосознания современной методики можно выработать научный инструментарий для защиты своих лингвистических ресурсов. Развитие лингвометодической науки рассматривается в горизонте реализации двух взаимодополняющих идей — филологизации и интеллектуализации школьного курса русского языка.

Ключевые слова: лингвокультурология и лингвоконцептология, самосознание лингвометодики, филологизация и интеллектуализация предмета «Русский язык», методическая лингвометодика.

Еще совсем недавно трудно было предположить, что ожесточенные споры о содержании преподавания истории и литературы коснутся так остро и болезненно содержания школьного предмета «Русский язык» (как родного), точнее его культурологической составляющей, методология которой формировалась в рамках лингвокультурологии и культурной концептологии («науки о смыслах и ценностях в языке, составляющих «символическую Вселенную» — С. Г. Воркачев) как продуктов антропологической парадигмы в лингвистике. За два десятка лет современная лингвометодика расширила свою терминосистему, включив в неё такие базовые понятия, как «языковая личность», «языковая картина мира», «национальная концептосфера языка», «национальная/этническая ментальность», «диалог культур», «лингвокультурный концепт», «лингвокультурологическая задача» и т. п. Таким образом, наполнение преподавания русского языка в российской школе пока еще робко, не всегда профессионально начинает изменяться в пользу смысла и содержания.

Тем не менее некоторыми учеными разворот российской лингвистической науки и отечественного лингвистического образования в сторону лингвокультурологии и лингвоконцептологии связывается с масштабным внедрением в науку и образование понятий «лингвопатриотизм» и «лингвонарциссизм». При этом классикой «лингвонарциссистского жанра» в словесном искусстве для борцов с мифологизацией и идеологизацией гуманитарной мысли является «тургеневский панегирик» «великому, могучему» русскому языку как «русский вариант идеологии национального превосходства», а анализ этого стихотворения представляется им образцом «спекулятивной технологии лингвопатриотизма и лингвонарциссизма»¹.

К постмодернистской «игре на понижение» статуса учебного предмета «Русский язык» можно отнести и стратегическую образовательную программу **смены русской ментальности**, цель которой — воспитание «модернизированного русского»². Её автор — культуролог И. Г. Яковенко — предлагает ряд конкретных тактик обучения, направленных на трансформацию традиции социоцентричного общества и формирование персоноцентристской целостности: смену корпуса детских сказок, воспроизводящих «тупиковые установки» на чудо (ковер-самолет, гусли-самогуды, скатерь-самобранка, неразмениный пятак и т. д.), в пользу сказки европейской; новую социологию чтения как отказ от идеально-ценностного бэкграунда классической русской литературы, которая дезадаптирует школьника применительно к новой реальности; переход от конструкта *должное/сущее* (ценностей) к парадигме интереса как важного аспекта воспитания «успешного человека»; «выход из гетто русского языка» в пространство английского и др.

Перед нами русский вариант, как всегда радикальный, а в данном случае еще и интеллектуально провокационный, интерпретации теории «культурной парадигмы» экономического процветания, демократического развития и социальной справедливости американского ученого Лоуренса Харрисона (хотя у И. Яковенко ссылки на него нет). Необходимо отметить, что проблема взаимосвязи между культурными ценностями и установками («нравами» — по Л. Харрисону) и социальным прогрессом в имплицитной форме (формирование «успешного человека») вычитывается уже в содержании образовательных стандартов. Поэтому данная проблема звучит достаточно актуально и находится в зоне заинтересованного обсуждения не только педагогической общественности.

Известно, что в европейском гуманитарном знании продолжается дискуссия о сущности языка в «постнациональном мире» и связана она с полемикой вокруг понятия нации. Многие ученые исходят из знаменитой конструктивистской формулы английского социолога и политолога Бенедикта Андерсона: «Нации — это воображаемые сообщества». Из неё и выводится отрижение понятия «национальный язык», который также признается «воображаемым идеологическим конструктом», инструментарием, который лишь служит переносу информации. Национальный язык как произвольный набор знаков в принципе заменим любым другим набором знаков, не вызывает эмоций и не влияет на мышление.

Создание глобальной идентичности (распространение английского языка в неанглийском контексте), фундируемое идеологией глобальных монополий, для которых важно «свободное движение людей и капиталов», ведет к подрыву опор идеи любви к своей родине, народу и «отечественному языку». Об этом хорошо сказано В. В. Колесовым: «Именно народная ментальность — тот глубокий корень, который залегает в род-

ной почве и держит на плаву историю. Ис-корен-ить ментальность можно, уничтожив языки и тексты на нем»³.

Тем не менее исследования социологов, культурологов, культурных аналитиков подтверждают развитие процесса распадения мотивационных систем, т. е. тех систем, что культурой монтируются в человеческую личность. В этих условиях необходимо осознать и бережно переосмысливать свои культурные или социальные архетипы («уклад бессознательной духовности» — по И. А. Ильину), лежащие в основе национальной психологии. Речь идет о том, чтобы, сохранив в XXI веке основы русской цивилизации, ее исторической и культурной идентичности, сделать ее одновременно жизнеспособной, современной, соответствующей ментальности и образу жизни нынешней генерации россиян⁴.

Как известно, и Д. С. Лихачев, находившийся в непрерывном диалоге с русской культурой, призывал быть свободными в наших представлениях о России. Быть свободными — значит «выйти из тумана мифов о русском народе и русской истории», научиться в будущем «во что бы то ни стало разывать в правильном направлении» те черты русского характера, которые мешают нам быть «русскими европейцами». Сегодняшние реалии требуют от учителя умения разрабатывать не столько контекст, раскрывающий противоречивое соединение черт русского характера, его «поляризованность», а сколько контекст, который отвлекает учеников от коверкающих сознание человека «схем единомыслия, единодействия и единоподчинения», отражая драматический поиск предвращения «эффекта „теневого противовеса“ русских национальных черт характера»⁵. И тогда разговор о русской ментальности в учебном диалоге культур превратится для юных граждан в актуальную проблему развития и процветания родной страны в условиях новых цивилизационных вызовов.

Обобщим вышесказанное. Геополитические и социокультурные трансформации в современном мире определяют и существенно модифицируют вектор развития научно-образовательного ландшафта. Поэтому изменения языковой образовательной политики не могут обсуждаться лишь в терминах лингвистики, поскольку они теснейшим образом связаны с социальными, политическими и экономическими тенденциями. В этом контексте только при изменении самосознания методики можно выработать научный инструментарий для защиты своих лингвистических ресурсов, противостоя глобалистскому неолиберальному дискурсу как дискурсу энтропийной стандартизации.

Изменение самосознания лингвометодики, безусловно, означает переход методической науки на новый мировоззренческий уровень и принятие ею новых представлений о критериях и ценностях научного мышления.

И на этом уровне в поисках ответа на вопрос: «Какому языку учим „детей цифровой эры“?» можно зафиксировать две «точки интенсивно-

сти» (если воспользоваться определением М. К. Мамардашвили) интеллектуальных разногласий членов методического сообщества: (1) надо учить русскому языку как языку мысли и общения и (2) надо учить русскому языку как языку, романтически выражающему «народный дух». Еще Гёте предупреждал о том, что между противоположными мнениями лежит нестина, а проблема. Нам представляется, что истину нужно искаать в реализации методологического, междисциплинарного принципа дополнительности Нильса Бора. Тогда от исходного взаимонепонимания мы придем к успешной научной коммуникации через идеи **филологизации** (русский язык как язык, романтически выражающий «народный дух») и **интеллектуализации** (русский язык как язык мысли и общения).

Остановимся сначала на идее филологизации предмета «Русский язык», понимаемой нами как «выход» за пределы лексики (внутреннего, «невидимого» мира человека) как системы в область языковой картины мира и концептосферы культуры (т. е. в область концепта и его прецедентных текстов). Подкрепленная соответствующим научным инструментарием методической лингвоконцептологии⁶, она может стать отправной точкой для объединения ученых, находящихся на разных позициях. Поясним почему. В условиях динамично меняющегося, конкурентно напряженного социума моделирование смысложизненных концептов, которые строят мировоззрение личности, её «практическую философию», невозможно без диалога с миром, культурой и самим собою. В процессе диалога ученик и учитель (а здесь нужен в первую очередь учитель-медиатор, в терминологии М. М. Бахтина, «значимый другой», а во вторую — технический модератор) выходят на уровень контекстного мышления как полифонического мышления XXI века. Формировать умение контекстуализировать знание о базовых концептах русской культуры как имен с «памятью», с «расширением» (Ю. С. Степанов) — это значит формировать умения понимать широкий или иногда даже и глобальный контекст мировоззренческой или нравственной проблемы. Контекстуализация знаний — это путь к целостному знанию, к развитию холистического мышления.

Учить правильно, точно выражать имеющийся в концептосистеме индивида смысл — задача прежде всего учителя русского языка. И не случайно в Демверсии — 2015 (ОГЭ) третье задание ориентировано на моделирование этического концепта. Очевидно, что и подготовка к соревнованию и ЕГЭ (часть С) станет принципиально иной в условиях филологизация предмета «Русский язык» (пусть даже только на уровне развития речи). Филологизация, понимаемая как расширение контекстуальных рамок для решения проблем воспитания, обучения и развития, заложит вместе с родным языком основы филологического образования.

Вторая методологическая проблема, которая нуждается в осмысливании и осуществлении, — это проблема интеллектуализации языка обу-

чаемых. Методических прорывов, касающихся массовой школы, здесь не наблюдается. Тем не менее, как писал В. В. Бибихин, «союз мысли и слова достоин того, чтобы о нем думать».

У нас нет логической культуры мышления, практически отсутствует культура дискуссии. А логика вкупе с риторикой и формирует культуру диалога. Очевидно, что в ближайшей перспективе для массовой школы «Логика» как учебный предмет непозволительная роскошь. Поэтому знания о формах и законах правильного логического мышления (закон тождества, закон непротиворечия, закон исключенного третьего, закон достаточного основания) и умения следовать им должны формироваться через преподавание учебных дисциплин, и в первую очередь русского языка, так как мышление и язык неразрывны. Необходимо учить отделять интеллектуальное суждение от эмоционального восприятия, сказанное в тексте от привнесенного в него читателем.

Но процесс интеллектуализации языка обучаемых предполагает также включение в корпус учебных текстов — текстов философских как образцов критического измерения мысли, дающих возможность ученикам осваивать «метафизический» русский язык.

Интерпретация текстов «русской филологической философии» (А. Пятигорский) позволит компенсировать смысловое зияние между художественной и философской составляющими образовательного процесса. Некоторые тексты необходимо адаптировать, чтобы они были «попросту» (В. Бибихин) уму наших учеников, чтобы те могли, используя выражение Л. С. Выготского, «растить» философию «в себе». Тогда им будет «чем разговаривать» в рамках предложенных духовно-нравственных тем, заданных русской литературой и культурой.

Суммируя сказанное, можно вывести следующую формулу смыслоречетворчества: *что знает о данном концепте сам язык? + каким предстает данный концепт в художественной картине мира? + какова философская интерпретация данного концепта? = мое личностное осмысление и переживание концепта русской культуры.*

В целом формула смыслоречетворчества, ориентирующая на формирование личностной концептосферы выпускника школы, его национально-культурной идентичности, начинает реально работать при условии реализации взаимодополняющих идей — идеи филологизации и интеллектуализации школьного курса русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ От лингвистики к мифу: лингвистическая культурология в поисках «этнической艮тальности». СПб.: Антология, 2013. 352 с.

² Яковенко И. Г. Как поменять культурные коды русской цивилизации? // Новая газета. № 29 от 16 марта 2012.

³ Колесов В. В. Язык как действие: культура, мышление, человек // Разные грани единой науки: ученые — молодым славистам. СПб., 1996. С. 110–125.

⁴ Касьянова К. О русском национальном характере. М.: Инст-т национальной модели экономики, 1994. 367 с.

⁵ Лихачев Д. С. О национальном характере русских // Вопросы философии. 1990. № 4. С. 3–6.

⁶ Мишатина Н. Л., Цыбулько И. П. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания / под ред. Н. Л. Мишатиной. М.: Национальное образование, 2016. 232 с.

Mishatina N.L.

Herzen Russian State Pedagogical University, Russia

**RUSSIAN LANGUAGE TEACHING: “BEAR SPECULATION”,
OR WHAT LANGUAGE DO WE TEACH?**

The paper reveals the connection between the changes of language educational policy and social, political and economic trends. The author proves that only under condition of linguistic methodology's self-determination changes it is possible to create scientific tools to protect linguistic resources. The development of the methodology is regarded in the perspective of two complementary ideas — philologization and intellectualization of the “Russian language” field.

Keywords: self-determination of the linguistic methodology; philologization and intellectualization of the “Russian language” field; linguistic methodology.

Мякшева Ольга Викторовна

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского, Россия*

myakshhev@mail.ru

ВОСПРИЯТИЕ ЛЕКСИКИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ ПРОШЛОГО ВЕКА ДЕТЬМИ XXI

Анализируется восприятие лексики из личного дневника предвоенных лет школьниками XXI века. Делается вывод о том, что современные дети намного уступают автору дневника, тоже школьнице, в наборе используемых ею существительных. Почти две трети существительных из её лексикона современным школьникам либо не известна, либо не употребляется в речи. Только некоторые из этих слов относятся к историзмам и архаизмам, большинство — и сейчас активно используемая лексика, отражающая широкий круг интересов автора дневника.

Ключевые слова: личные дневники предвоенных лет, существительные, активная языковая личность, восприятие, школьники XXI века.

Новые образовательные стандарты по русскому языку имеют своей конечной целью формирование активной языковой личности. Но так ли нова эта цель? Конечно, нет. Движение жизни, общественный прогресс во многом зависят от молодых, и поэтому активная языковая личность востребована обществом всегда.

Далёкие от нас предвоенные и военные годы вошли в историю через неисчислимое множество текстов, личные дневники очевидцев тех событий отражают и факты, и чувства, и мысли наших предков, а если это дети, то ещё и степень их зрелости, способности осмыслить происходящее и действовать.

Дневники, которые стали материалом нашего изучения, принадлежат человеку с потенциальными, проявившимися позднее незаурядными способностями — носителю в зрелом возрасте элитарной речевой культуры, профессору филологии (сердечно благодарю Сиротинину Ольгу Борисовну за разрешение использовать дневники в научных целях), то есть лексикон этого в то время ребёнка можно считать образцом для формирующейся языковой личности. Существительные (223 слова) из одной тетради (1939 год) её личного дневника были выписаны методом сплошной выборки и предложены современным школьникам среднего и старшего звена (50 человек). Как нам представляется, в первую очередь эта часть речи, уже сам набор этих слов лексикона является отражением языковых способностей, так как именно существительными можно обозначить и предмет (*памятник*), и признак-оценку (*выносливость*), и действие (*наказ*). Дети XXI века должны были ответить на три вопроса анкеты:

Какие из приведенных здесь слов вы употребляете в своей речи?; Какие знаете, но не употребляете? Почему?; Какие из слов вам неизвестны? (В анкетировании и первичной обработке анкет принимала участие учитель русского языка и литературы А. С. Трофимова.)

Мы хорошо понимаем (и будем иметь в виду), что речь автора дневника и современных подростков отделяет почти столетие.

Количество слов, которые ученики предложили, отвечая на первый вопрос анкеты *Какие из приведенных здесь слов вы употребляете в своей речи?*, колеблется от 10 до 80, то есть их минимум — двадцатая часть всех выписанных из тетради дневника существительных, максимум около трети.

Приведём наиболее частотные слова из этого списка: *мама, телефон, папа, класс, дневник, бутерброд, утро, вечер, ответ, четверть, школа, диван*.

Как видим, близкие родственники, в первую очередь *мама*, в этом списке присутствуют, далее вне конкуренции — *телефон*, который нередко возглавляет список слов. Вполне ожидаемы слова школьной тематики — *класс, ответ, четверть, дневник, школа*. Из предметов мебели популярен *диван*, который в сочетании со словом *телефон* отражает картину обычного времяпрепровождения многих школьников. Отчётливо выделяется группа слов, обозначающая время суток (*утро, вечер*), есть именования одежды — *платье*, ожидаemo в этом минимальном списке и слово *бутерброд* как основной «перекус на ходу» подростков.

Расширение списка происходит за счёт включения в него слов, отражающих более широкий круг интересов учеников и тенденцию к развитию абстрактного мышления. Из тематических классов слов (помимо уже выявленных: близких родственников, «школьной темы») это названия одежды и бытовых предметов: *платье, вещь, кофта, дверь, чайник, лицо по полу и возрасту — девочка, мужчина, отношениям — друг, частей тела человека: сердце, лицо, глаз, мизинец, наконец, абстрактная лексика: дух, талант, страх, действие*.

На третий вопрос *Какие из слов в Вам неизвестны?* только 2 ученицы (13 и 17 лет) из 50 написали: «Таких слов там нет». Количество неизвестных современным ученикам слов колеблется от 1 до 15. Конечно, это в первую очередь слова, обозначающие предметы, вышедшие или выходящие из нашего обихода, наиболее часто — *шхуна, щеколда, панель, патефон* (например: *Даже патефона не пускаем*). Что касается слова *панель*, то оно вернулось в нашу жизнь вместе с религиозным дискурсом, однако, как видим, не для всех россиян. Кстати, ученица 17 лет так написала о причине неупотребления слова *панель*: «Не употребляю, так как считаю, что все должны работать по возможности» (автор этих строк, вероятно, имел в виду переносное значение оборота *стоять на панели* — ‘просить милостыню’).

Менее часто, но более 10 раз, встретились в ответах на третий вопрос следующие слова: *тенор, кощунство, райком, горком, недомолвка, омерзение, апатия, пессимист, паралич, репертуар, революционер, описание*. Приведём из дневника некоторые из этих слов в контексте:

И эту роль исполняет Слонов, он говорит эти слова! Боже, какое кощунство; Я начала подозревать, что Вы уже не в браке, иногда улавливалась подозрительные неясные недомолвки.

В разных анкетах в список слов, которые дети знают, но не употребляют (второй вопрос), вошли от 5 до 50 слов, то есть максимум почти пятая часть. Рассмотрим слова, которые вошли либо в список неизвестных, либо неупотребляемых, сосредоточив внимание на вопросе *Почему?* Сначала дадим возможность высказаться самим детям.

Девочка 13 лет так объяснила вытеснение слова *отметки* словом *оценки*: «Я знаю слово *отметка*, но мы сейчас получаем в школе *оценки*». По поводу слова *шляпа*: «Никто не носит шляпу». Далее: «Не употребляю слово *профессор*, потому что в школе преподают учителя»; «Слово *виселица* ушло из употребления с отменой смертной казни»; «Слова *маскарад, жест, репертуар, аплодисменты* я знаю, но не употребляю потому, что они относятся к театральной сфере»; «*Паралич* — это слово из сферы медицины, известно мне только со слов мамы»; «Слово *жест* я не употребляю потому, что оно мне не нужно».

Ученица 17 лет, то есть близкого автору личного дневника возраста, так объясняет неупотребление некоторых слов: *портниха* — «все вещи покупаю в магазине» (ср. из дневника: *Завтра иду к портнихе*), *эгоистка* — «среди моих знакомых нет людей с таким качеством», *обещежитие* — «живу в квартире», *омерзение* — «не испытывала такого чувства», *бомба* — «не употребляю, это слово из лексикона бандитов». Другая ученица этого же возраста продолжает: «Слово *штурман* относится к профессиональному (жаргону. — О. М.), слово *апатия* не употребляю, потому что не испытываю такого чувства».

Оригинальные объяснения неупотребления конкретных слов предложила девочка 13 лет: «*свидание* — не хожу, *клоун* — не каждый день хожу в цирк, *развод* — не встречаюсь, *фуражка* — не ношу, *выкрутас* — не делаю вид выбрали (!), *сердце* — оно здоровое и никому не принадлежит, *вены* — не режу, *собака* — нету, *интонация* — не меняю».

Одна из учениц 14 лет попыталась провести функционально-территориальную классификацию слов, которые она знает, но не употребляет: «Никогда не употребляю *конфликт, фуражка, флот, ревнивец, слышу* в школе *противоречие, возможность, институт, недомолвка, интонация, прививка, слышу дома твёрдость, на кружке гимнастика*».

Ученица 17 лет обобщила причины неупотребления слов таким образом: «Некоторые слова ушли из употребления вместе с событиями. Меняется картина жизни, вместе с ней приходят новые слова. Сейчас нет

такой потребности употреблять слова *райком*, *горком*, *слуга*, *революционер*, *виселица*. Такие слова, как *выкрутас и ломанье*, я знаю, но употребляю в другой форме (имеется в виду, вероятно, не форма, а синоним). См. из дневника: *В свои хорошие минуты ничего, но очень обидчивая и с выкрутасами*.

Что можно заключить из анализа «выпавших» из активного употребления современных школьников слов? Во-первых, в этом списке есть слова, имеющие явный «налёт» старины. Это, конечно, историзмы (*райком*, *горком*, *патефон*), архаизмы или близкие к ним номинации (*шхуна*, *щеколда*, *описка*, *ломанье*, *диктовка*, *портниха*, *ревнивец*, см.: *Сегодня я писала диктовку. Ошибок, наверно, очень много, около ста*, неупотребление или даже незнание которых детей не оправдывает, но хотя бы может быть объяснено; некоторые из этих слов действительно стали употребляться реже. Но большинство не употребляемых современными школьниками слов — активная и сейчас лексика, см., например: *момент*, *чувство*, *артист*, *искра*, *гримаса*, *чёрта*, *жест*, *закон*, *избиратель* и т. д. (*Вчера мама встречалась со своими избирателями. Давали наказ*). Если они не употребляют или даже не знают таких слов интеллектуальной сферы, как: *противоречие*, *сочувствие*, *ужас*, *волнение*, *кощунство*, *беззащитность*, *подробность*, *мужество*, *выносливость*, *нетактичность*, *симпатия*, *апатия*, *омерзение*, *пессимист*, *зависть*, *жизнерадостность*, *твёрдость*, *легкомыслie*, *талант* и т. д., значит, в их сознании нет и стоящих за этими словами понятий? См. в дневнике:

Не знаю, чего бы мне хотелось. Ведь волнение, сочувствие я только обожрала бы; Полная апатия. Скоро придет Галина и будет поднимать во мне дух; Читала Куприна и не могу представить беззащитность Травиной; Меня удивляет нетактичность Лиды, она не считается с мнениями родителей другого; Во мне сидит дух противоречия; Он возбуждает симпатию, не может не нравиться, но... какое легкомыслie! А потом я не могу терпеть его пощечин Кристин. Потом его отношение к детям. Но зато его «водопадная» твердость и жизнерадостность. Он, что угодно, только не пессимист; Конечно, я давно избавилась от этой смешной зависти к ней; Хорошо быть летчиком! Ты покоряешь себе пространство. Несешься в воздухе выше и скорее птицы. А в то же время какое мужество и выносливость нужны для этого!

Вот как объясняют дети причины неупотребления этих и подобных слов: «Они редко встречаются в моём общении с друзьями, близкими»; «Я их не использую, потому что они как бы устарели и уже не в моде»; «Нет повода их употреблять»; «Потому что нет людей, с которыми можно так разговаривать»; «Я не употребляю эти слова, потому что они не подходят к той или иной ситуации в моей жизни».

Получается, что у современных детей нет потребности выразить своё интеллектуальное, эмоциональное состояние, проявить интерес к тому, что происходит вокруг. Нельзя сказать о том, что у детей узкая сфера самовыражения, территориально пространство их общения огромно, боль-

шинство из них не ведут дневники, но «зависают в сетях». Тогда о чём их разговоры?

Конечно, не стоит забывать, что анализ анкет школьников показал: список слов, которые они 1) *употребляют*, 2) *знают, но не употребляют*, 3) *не знают*, подвержен большим колебаниям, и это позволяет сделать вывод о том, что в классах учатся дети очень разного уровня знаний, разного объема лексикона, но тенденция всё равно неутешительная.

Myaksheva O. V.

Chernishevsky Saratov National Scientific Research State University, Russia

**PERCEPTION OF THE 1ST HALF OF THE 20TH CENTURY VOCABULARY
BY THE CHILDREN OF THE 21ST CENTURY**

The article analyses the perception of the vocabulary of the prewar years from personal diary by the high school students of the 21st century. The author concludes that modern pupils yield to the author of the diary, also a pupil, in the assortment of the nouns used. Almost two thirds of the nouns from her vocabulary are either unknown to modern children, either are not used nowadays. Only some of these words belong to historicisms or archaisms, most of them belong to actively used vocabulary even now, reflecting the wide range of interests of the author of the diary.

Keywords: prewar years; personal diaries; nouns; active linguistic personality; perception; 21st century high school students.

Нуруллина Гузель Миннезуфаровна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

nurullinag2@mail.ru

СИМВОЛИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ РОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена символико-семантическому принципу исследования категории рода на уроках русского языка. В работе рассматривается символическое значение слова, раскрывается понятие семантичности рода относительно неодушевленных существительных. В качестве дидактического материала представлены цитаты из художественных произведений, пословицы и поговорки, которые направлены на развитие речи, обогащение словарного запаса и формирование культуроведческой компетенции учащихся.

Ключевые слова: символико-семантический принцип, категория рода, лингвометодика.

Изучение категории рода имен существительных относится к разделу изучения морфологических категорий. Результативность, успех обучения категории рода в большей мере зависят от правильной и грамотно разработанной методики. В первую очередь учащиеся должны ознакомиться с основными теоретическими положениями по изучению грамматической категории рода и приобрести прочные навыки правильного употребления родовых форм в связной речи.

Вопросам изучения грамматических категорий посвящено немало лингвистических и научно-методических работ. Современные исследователи обосновывают необходимость реализации функционально-семантического, компетентностного, текстоориентированного, лингвокультурологического подходов при изучении именных частей речи. Особенно ярко эти подходы описаны в трудах современного ученого-методиста З. Ф. Юсуповой¹.

Безусловно, каждый из указанных подходов может быть осуществлен при изучении категории рода. Нередко на уроках русского языка учащиеся задаются вопросом о природе возникновения, самой сущности этой категории. Часто возникает вопрос — почему в русском языке, например, *ветер* — мужского рода, а *вода* — женского, почему *дом* — мужского рода, а *изба* — женского? На уроках русского языка учащиеся затрудняются ответить на эти вопросы, что в дальнейшем приводит к непониманию сущности категории рода и неумению правильно употреблять имена существительные.

Согласно символико-семантической гипотезе, которая возникла в античный период, грамматический род возник под влиянием природной данности — наличия людей разного пола. Сторонники символико-семантической гипотезы считали, что природная биологическая категория *sexus* соотносится с грамматической категорией *genus*. Так, творцы имен дали рекам мужское имя, а морям и океанам — женское, потому

что реки впадают в моря и озера. Солнце именовали в мужском роде, а луну как получающую свет от солнца — в женском роде. Анализируя языковые знаки и денотаты, Г. А. Хайрутдинова выдвигает гипотезу о принципах распределения существительных по родам. По мнению ученого-лингвиста, денотат репрезентируется субстантивом мужского рода, если в слове актуализируются такие признаки, как большой (по величине), сильный, активный, мужественный, субстантивом женского рода, если реализуются признаки — небольшой, слабый, пассивный, женственный². Британские ученые Corbett, Fraser отмечают, что «у систем рода всегда есть семантический стержень»³. В русском языке семантический способ выражения категории рода предполагает сложные когнитивные связи рода и пола. «Семантическая информация культуроносна: она отражает способ концептуализации действительности»⁴.

На уроках русского языка при изучении категории рода важно объяснить учащимся, что в самой природе слова заложено символическое начало. Неодушевленное существительное, не имеющее коррелята по половому отличию, асемантично. Однако в поэтической речи, в произведениях устного народного творчества слово приобретает значение символа и становится семантичным. Следовательно, при анализе грамматической категории рода ключевым, основополагающим принципом будет выступать символико-семантический.

В эпоху античности вся окружающая природа воспринималась живой, подобной человеческому существу. Слова, обозначающие природную стихию (*огонь, вода, воздух, ветер*), занимают центральное место в трудах античных грамматистов, поскольку стихии считаются первоэлементами, из которых состоит все сущее. Эти слова являются существительными неодушевленными, которые, распределяясь между родами, не образуют никаких содержательно-смысловых оппозиций. Однако эти референты приобретают признак пола при метафоризации в художественных произведениях. У многих поэтов природные стихии воодушевляются; в действии стихий появляется огромная магическая сила.

Одной из мощных стихий является *ветер*. Это существительное относится к мужскому роду. Экстралингвистическая мотивированность отнесенности слова к мужскому роду заключается в оценочности интерпретации: *ветер* характеризуется, как и лицо мужского пола, наличием силы, активности, энергии. В языческих представлениях древних славян *ветер* представлялся живым существом, с чувствами и мыслями. Он имел человеческий облик, был наделен разумом, волей.

Русские сказки, песни, заговоры наполнены обращениями к ветрам с просьбой о помощи как существам живым и готовым выручить в беде. Например, у А. С. Пушкина Елисей обращается к ветру:

Ветер, ветер! Ты могуч,
Ты гоняешь стаи туч,

Ты волнуешь сине море,
Всюду веешь на просторе,
Не боишься никого,
Кроме бога одного⁵.

Так, существительное *ветер* становится семантичным в процессе персонификации, метафоризации. М. В. Ласкова отмечает, что «все-проникающий характер персонификации — это одно из доказательств, во-первых, семантичности (мотивированности) рода, во-вторых, связи грамматического рода с культурными традициями носителей языка»⁶. Образное олицетворение, основанное на стилистическом использовании существительных, может служить различным выразительным целям. При олицетворении предметы получают признак пола.

Существительное *ветер* представлено в русской поэзии и в русской прозе в мужском лице. Например, поэтесса Вероника Тушнова, описывая *ветер*, придает ему качества, присущие мужчине взрослому, храброму: «упорный», «охрипшей грудью дышит», «проходит напролом», «тяжко хлопает крылом». А у другого автора М. Исаковского *ветер*, напротив, представлен в образе игривого ребенка, который «постучал в окошко, пробежал по крыше», «поиграл немного ветками черёмух, по-журил за что-то воробьёв знакомых». В произведении же А. И. Куприна «Олеся» ветер вовсе сравнивается с ужасающими героями: с «голым дьяволом», со «страшным гостем» и с кем-то, кто «скулит жалобно до звериного рычания».

Существует много пословиц, поговорок, загадок с ключевым словом *ветер*. Вербальные артефакты отражают культуру, быт, историю, дух русского народа. Следовательно, на уроках русского языка при изучении грамматической темы можно формировать у учащихся культуро-ведческую компетенцию. Кроме того, пословицы и поговорки являются отличным подспорьем для учителя, чтобы вести плодотворную работу по развитию речи и обогащению словарного запаса учащихся. Примерами пословиц и поговорок про ветер могут быть:

Листву путает ветер, человека — слово;
Плох тот ветер, который добра не приносит;
Ветер кликать — зря голос срывать;
Посеешь ветер — пожнешь бурю;
Плох тот ветер, который добра не приносит;
Ветер и без крыльев летает;
За ветром в поле не угнаться.

Таким образом, на примере лексемы *ветер*, обозначающей природную стихию, и используя в качестве иллюстративного дидактического материала произведения устного народного творчества, цитаты из произведений поэтов и писателей, мы попытались доказать, что неодушевленные существительные при художественном переосмыслении семантичны и приобретают символическое значение. Это особенно актуально

при изучении категории рода на уроках русского языка, поскольку учащиеся испытывают затруднения при определении рода у имен существительных. А это в дальнейшем ведет к нарушению грамматических норм употребления именных частей речи. Поэтому символико-семантический принцип может быть предложен как один из эффективных при обучении морфологической категории рода в русском языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Юсупова З. Ф. К вопросу о лингвометодических традициях изучения именных частей речи в аспекте преподавания русского языка как неродного // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 6 (48): в 2 ч. Ч. 1. С. 215–217; Юсупова З. Ф. К вопросу о системе упражнений по изучению именных частей речи в функционально-семантическом аспекте // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 179–182; Юсупова З. Ф. Функционально-семантический аспект изучения имен существительных в аспекте обучения русскому языку как неродному // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2015. № 8. С. 96–101.

² Хайрутдинова Г. А. Категория рода существительных в зеркале типологии языковых знаков // Филология и культура. 2015. № 1 (39). С. 101–105.

³ Corbett, Greville G. Gender. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 363 р.

⁴ Нуруллина Г. М. Психолингвистические особенности обучения категории рода учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 5. Ч. 1. С. 122–124.

⁵ Пушкин А. С. Собр. соч.: В 10 т. Сказка о мертвый царевне и о семи богатырях [Электронный ресурс]. URL: <http://rvb.ru/pushkin/01text/03fables/01fables/0800.htm> (дата обращения: 08.02.2016).

⁶ Ласкова М. В. Грамматическая категория рода в аспекте гендерной лингвистики: монография. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского гос. экон. ун-та, 2001. 192 с.

Nurullina G. M.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

SYMBOLIC AND SEMANTIC PRINCIPLE OF STUDYING GENDER CATEGORY AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

The article is devoted to the symbolic-semantic principle of studying gender category at Russian language lessons, examining the symbolic meaning of the word and the notion of semanticity of gender in inanimate nouns. The quotes from works of fiction, proverbs and sayings serve as didactic material, helping to the development of speech, enrichment of vocabulary and the formation of cultural competence of students.

Keywords: symbolic-semantic principle; the gender category; linguistic methodology.

Очирова Татьяна Николаевна

Средняя общеобразовательная школа № 49

г. Улан-Удэ, Бурятия, Россия

ochirova_tn@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА УРОКАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Современная система образования ориентирована на формирование личности, которая умеет самостоятельно творчески решать научные и производственные задачи, критически мыслить, защищать свою точку зрения, систематически пополнять и обновлять свои знания. Задача современной школы — формирование у детей стремления к самообразованию и к самостоятельной деятельности. Статья посвящена актуальной задаче, которая встает перед учителем: освоить информационные технологии, доступные школьникам, пройти вместе с учениками путь поиска.

Ключевые слова: информационные технологии, Интернет, русский язык, урок XXI века.

Человек, который в начале XXI века не будет уметь пользоваться информацией, размещенной в ЭВМ, не будет уметь пользоваться ЭВМ, уподобится человеку начала ХХ века, не умевшему ни читать, ни писать...

B. M. Глушков

Главные задачи новой современной школы — раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Нужно научить ребенка учиться, создать условия для становления субъектных качеств, активизировать деятельность учащихся. Доклад Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию XXI века Жака Делора «Обучение — открытое сокровище» определяет, что образование на протяжении всей жизни включает четыре базовых процесса: Учиться знать — что предполагает развитие умений обучающихся наращивать свои знания и навыки; Учиться делать — это акцент на практическом применении полученных знаний; Учиться жить вместе — касается навыков, необходимых для жизни в обществе; Учиться быть — это те навыки, которые необходимы человеку для развития своего потенциала. Это и есть глобальные компетентности.

Экспериментальное введение ФГОС нового поколения позволили сформировать положительное отношение учителей к работе в новых условиях. От понимания необходимости овладения современными образовательными информационными технологиями учителя перешло к их активному практическому использованию. Подход учителей к образовательной деятельности должен быть творческим, так как стандарты требуют разработки новых типов уроков и занятий, отвечающих его требованиям. Современному человеку теперь недостаточны только предметные знания, им необходимы метапредметные знания и умения. Человек,

обладающий способностями осуществлять сложные культурообразные виды деятельности, должен уметь отвечать на следующие вопросы: «Что я хочу?», «Что я могу?», «Кто я такой?» В описанной ситуации принципиально меняются цели образования.

Учитель, думается, должен представлять картину «Я в педагогической деятельности», то есть, во-первых, учитель — это личность, способная не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать. Ученик не может не мыслить, если перед ним мыслящий учитель.

Век информационных технологий не стоит на месте. Современная система образования ориентирована на формирование личности, которая умеет самостоятельно творчески решать научные и производственные задачи, критически мыслить, защищать свою точку зрения, систематически пополнять и обновлять свои знания. Значит, задача современной школы — формирование у детей стремления к самообразованию и к самостоятельной деятельности.

Урок XXI века... Сколько новых требований предъявляется учителю в связи с изменениями в жизни общества и, конечно, в субъекте учебного процесса — ученике. Подростки разительно меняются, другими становятся стиль общения, кумиры, круг чтения. Кто бы мог себе представить еще несколько лет назад школьника, читающего Пушкина с экрана компьютера, или учителя, проверяющего «скачанные» из Интернета сочинения. Изменилась и роль учителя, мы теперь для учащихся далеко не единственный источник информации, главное нам не отстать в своем развитии.

Как же быть в этой ситуации учителю, как увлечь учеников миром классической литературы, миром тонкого русского слова. Кажется, только ленивый в последнее время не посетовал на устойчивое падение грамотности и на потерю интереса к чтению у детей. Учитель с учебником и огромным багажом знаний оказывается отодвинутым на задний план потоком информации, обрушившейся на учеников из Сети. Потому чаще всего учителя воспринимают компьютер как врага, соперника: он отбирает читателя у книг, занимает все свободное время детей. Но чтобы победить своего врага, нужно его изучить. А после знакомства и работы с информационными технологиями стало понятно, что соперника можно обратить в помощника.

Школа в качестве основной цели имеет развитие индивидуальности ученика, его способностей ориентироваться в современном информационном обществе, обеспечение конкурентоспособности на современном рынке труда. Одним из направлений, реализующих эту цель, является применение информационных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Использование материалов Интернета (видеоэкскурсии по литературным местам, музеям, аудиозаписи чтения художественных произ-

ведений и др.) позволяют расширить культурный кругозор учащихся, «вписать» анализируемые произведения в культурологический контекст времени. Таким образом, ИК технологии помогут сделать работу учителя интересной, пробудят творческий потенциал в ребенке, создадут высокую мотивацию в обучении.

Учителя есть возможность выбора наиболее подходящих и доступных ему средств ИТ для организации урока. Например, при подготовке к урокам русского языка и литературы используются вспомогательные и информационно-обучающие средства (энциклопедии, словари, хрестоматии, мультимедийные учебные издания), для проведения уроков — средства с визуальной информацией (фотографии, портреты, иллюстрации, схемы). На уроках литературы добавляются средства с аудио- и видеоинформацией. А на уроках МХК чаще применимы ИТ с комбинированной информацией.

Однако полноценное использование данных технологий — совсем не простая задача. Для эффективного изложения учебной информации с помощью мультимедиа получены следующие фундаментальные принципы построения обучения (по А. Г. Рапуто):

- принцип многосредовости — человек лучше запоминает материал, который представлен в виде текста и иллюстраций;
- принцип смежности — текст и иллюстрации должны быть представлены одновременно и рядом на экране;
- принцип модальности — сочетание анимации и речевого сопровождения дает лучший эффект, нежели сочетание анимации и текста;
- принцип сигнала — материал должен иметь ясную структуру, оглавление и систему заголовков;
- принцип персонализации — диалоговый стиль обучения дает лучший результат.

В методических поисках учителя-словесника, филолога всегда будет два слагаемых: использование традиций и поиски нового. Наша задача — выпустить полноценного читателя художественных произведений, тонкого ценителя языка, его художественных средств, способного понять, почувствовать и оценить прочитанную книгу.

Применение информационных технологий в преподавании русского языка на данном этапе модернизации образования — это не дань моде, а необходимость, так как они способствуют совершенствованию практических умений и навыков, позволяют эффективнее организовать самостоятельную работу, индивидуализировать процесс обучения, активизируют познавательную деятельность учащихся.

Привычно видеть использование компьютера на уроках информатики, алгебры, и других дисциплин естественно-математического цикла. Как относиться к использованию современных компьютерных технологий на уроках русского языка и литературы? Ведь на этих уроках прежде всего идет личностное общение, а «бездушная» техника не может научить чувствовать, сопереживать. Попробуем доказать обратное. В каче-

стве примера возьмем фрагмент урока русского языка «Виды аргументов в сочинении-рассуждении при подготовке к ЕГЭ. Материал на сайте <http://nsportal.ru/ochirova-tatyana-nikolaevna>.

Использование на этом уроке м/м презентации «Виртуальная экскурсия по музеям мира» оправдано целями урока, позволяет быстро ввести детей в урок.

Мультимедийная схема на уроке русского языка выполняет еще и роль наглядного материала. Она должна быть емкой по содержанию, краткой, четкой по оформлению, понятной. Для лучшего восприятия схемы детьми желательно составлять ее в цвете, но количество цветов должно быть минимально. Статья об использовании схем помещена на сайте <http://festival.1september.ru>.

Хотелось бы поделиться своим небольшим опытом по использованию ИТ на уроках. Данный перечень не претендует на законченность, научность, но является определенным слепком накопленного учительского опыта.

1. Анализ картины (кстати, с успехом применяется и на уроках литературы, и русского языка, и МХК). Презентация, «героиней» которой является одна картина. В ходе урока учитель выделяет (и обсуждает с учащимися) какие-либо фрагменты этого изображения. Образец работы над картиной А. Куинджи «Лунная ночь на Днепре» можно найти на сайте <http://festival.1september.ru>. В этом случае уроки развития речи запомнятся детям надолго, а то зачастую бывает так, что сочинение написано — картина забыта.

2. Тестирование. Вариант, который также может быть рекомендован при проведении повторительно-обобщающего урока. Тесты может составить учитель самостоятельно, а может использовать специальные программы по составлению тестов, наполнив их нужными, с его точки зрения, текстами, необходимыми именно в данном классе. Например, программа *Hot Potatoes* может применяться педагогами для оптимизации учебного процесса и повышения мотивации к изучению русского языка. Программное обеспечение *Hot Potatoes* настолько вариативно, что позволяет создавать большое количество занимательных заданий: кроссвордов, текстов с пропущенными словами, заданий на нахождение соответствий, деформированных текстов.

3. Рабочая тетрадь и УМК для самостоятельной работы ученика (материалы ребенок может использовать и дома при подготовке к ЕГЭ, комплекс очень мобильный: его можно постоянно пополнять). Вариант УМК уже в работе. «Экранный вариант» рабочей тетради на печатной основе. «Заполнение» тетради (в т. ч. и «бегущей строкой») происходит после соответствующего обсуждения в классе. Мы можем уже в готовом и апробированном виде представить веб-проекты: «Как написать сочинение (ЕГЭ часть С) по русскому языку на «5» и «Путеводитель по ОГЭ».

«Как написать сочинение (ЕГЭ часть С) по русскому языку на «5»

Содержание ресурса:



1. Методические рекомендации при подготовке ЕГЭ по русскому языку.



2. Вступление. Как начать сочинение.



4. О цитировании или как сделать цитату частью сочинения.



5. Критерии проверки сочинения.



6. Композиция сочинения.



7. Типология стилистических ошибок.



8. Упражнения, предупреждающие или устраниющие стилист. ошибки



9. Основные виды ошибок, допускаемых при самостоятельном создании текста.



10. Выявляем. Комментируем, анализируем... Работа с текстом.



11. Проба пера или вперед к практическим действиям!..

4. «Своя игра». Вариант «игрового» проведения повторительно-обобщающего урока. Стартовый слайд визуально напоминает табло популярной телег游. От него происходит переход на слайды с вопросом, затем — с правильным ответом.

5. «Виртуальная книга» может быть составной частью любой презентации.

6. Использование готовых компьютерных программ. Например, *Виртуальная Школа Кирилла и Мефодия* (ВШКиМ) предлагает программу по русскому языку и литературе, содержащую теоретический и практический материал (показ с дикторским текстом), интерактивные вопросы для закрепления, задачи к уроку.

7. ЭУМК (электронно-образовательные комплексы) по русскому языку, литературе и МХК. С 2006 года начала работу над проектом «Медиатека словесника». «Медиатека словесника» — это организованный набор информационных объектов. Систематизирован материал по основным темам. В комплексе можно найти к уроку все: музыку, видеоресурсы, презентации, тексты, картины, портреты, музеи. Это своеобразная мультимедийная интернет-картонка. Преимущества ЭУМК: компактен, удобен в использовании, доступен, может постоянно пополняться, видеоизменяться.

Мультимедийный урок может достичь максимального обучающего эффекта, если он предстанет осмысленным цельным продуктом, а не случайным набором слайдов. Определенный перечень устной, наглядной, текстовой информации превращает слайд в учебный эпизод. Учитель стремится превратить каждый из эпизодов в самостоятельную дидактическую единицу.

«Если мы сегодня будем учить детей, как вчера, мы украдём у них завтра». Эти слова Джона Дьюи, американского философа, отражают суть современного образования.

Ochirova T. N.

Ulan-Ude School № 49, Russia

**ORGANIZATION OF A NEW EDUCATIONAL SPACE AT THE LESSONS
OF HUMANITARIAN FIELD WITH THE HELP OF INFORMATION TECHNOLOGY**

The author argues that modern system of education focuses on formation of personality, which is able to solve scientific and industrial problems independently and creatively, to think critically, to defend his point of view, to replenish and renew systematically his knowledge. The goal of the modern school is to stimulate children's desire for self-education and self-activities. The article is devoted to the actual aim of a teacher: to develop information technology available for students, to pass the way of search together with the pupils.

Keywords: information technologies; Internet; Russian language; 21st century lesson.

**Павличева Елена Николаевна,
Баранникова Наталия Александровна,
Рублёва Екатерина Владимировна**

*Государственный институт
русского языка им. А. С. Пушкина, Россия*

ENPavlicheva@pushkin.institute,
NABarannikova@ pushkin.institute, EVRubleva@pushkin.institute

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ РАЗЛИЧНЫХ ГРУПП ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы дифференциированного подхода в дистанционном обучении к различным группам пользователей. Приводится классификация пользователей с их характеристикой.

Ключевые слова: дистанционное образование, индивидуальная образовательная траектория, группы пользователей.

Дистанционное образование, хотя и отличается от двух традиционных форм обучения — очной и заочной, при этом, по сути, представляет собой их гибрид. От заочной формы оно «наследует» факт удаленности обучающегося и преподавателя. Однако, в отличие от поточного, практически лишенного семинаров — заочного обучения, — дистанционное обучение является индивидуальным. Так же как при очных занятиях, оно предполагает личный учебный план и постоянное взаимодействие с преподавателем — тьютором. Задача последнего — курировать обучение, консультировать по сложным темам и вопросам, возникающим в процессе обучения, проверять контрольные работы и тесты, помочь готовиться к итоговым экзаменам¹.

От привычных очной и заочной форм дистанционную отличает возможность самостоятельного выбора последовательности изучения предметов и темпа выполнения теоретических и практических заданий. Например, за один семестр можно пройти курс, которому в рамках дневной формы обучения посвящают целый год, — или, наоборот, можно «растянуть» его на несколько семестров.

Дистанционная форма обучения в первую очередь является панацеей от образовательного «голода» регионов. У жителей периферии, особенно российской, не так много возможностей для получения базового и дополнительного образования, или, например, повышения квалификации. Традиционно происходит отток лучших специалистов-преподавателей в центр. Региональные учебные заведения, особенно гуманитарного профиля, как правило, в недостаточной степени располагают адекватными финансовыми и информационными ресурсами, которые позволили бы их удержать или дополнительно привлечь². В подобных

условиях очевидно, что вузам, корпорациям и коммерческим учебным центрам необходимо создавать, развивать и пропагандировать программы дистанционного обучения.

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и появление новых областей знаний в сочетании с ростом конкуренции и развитием глобального рынка труда требуют постоянно-го совершенствования профессиональной компетенции. При этом порт-рет типичного учащегося несколько меняется. Все чаще слушателями программ дистанционного образования становятся лица старше 25 лет. Большая их часть стремится сочетать традиционную и дистанционную формы обучения — в первую очередь с точки зрения экономии времени.

Зачастую обучающиеся уже располагают определенным практическим опытом, помогающим сделать выбор требуемой учебной программы, а также позволяющим лучше понять теоретические постулаты. Вместе с тем такие группы обучаемых более критически относятся к со-держанию специализированных курсов и программ повышения квали-фикации, предлагаемых в рамках дистанционного образования, и хотят заранее знать, зачем в них включены те или иные темы или предметы. Традиционная форма подачи информации в виде лекций для них менее приемлема. Они предпочитают интерактивные, нелинейные формы из-ложения материала и более ответственно относятся к самостоятельной работе.

Для некоторых «виртуальных» слушателей, совмещающих обучение с работой, важно не столько количество «аудиторных часов», заявленных авторами курса, сколько те конкретные знания, которые помогут им в их непосредственной трудовой деятельности. Поэтому и получение дипломов для них не всегда является самоцелью. Вместо диплома некоторые из них предпочитают получить «сертификат», подтверждающий знание ими конкретных дисциплин и методик. В связи с этим особое зна-чение приобретают достоверность и качество знаний, которые предлага-ют те или иные дистанционные программы.

Любые формы дистанционного образования уникальны еще и тем, что с их помощью могут обучаться совершенно различные слушатели. Нет никаких возрастных, территориальных, образовательных, профес-сиональных ограничений, почти нет ограничений по состоянию здо-ровья. Слушателями программ дистанционного образования могут быть не только студенты в традиционном понимании этого слова, но и школь-ники (и даже дошкольники), и, что особенно важно, — сотрудники ор-ганизаций, осуществляющих корпоративное обучение своих специа-листов, работники вузов и образовательных учреждений, желающие повысить свою профессиональную компетенцию. Однако следует особо выделить среди всех желающих получить образование несколько групп, для обучения которых дистанционное форма образования предпochtи-

тельнее по сравнению с традиционной. Это те, кому сложно присутствовать на учебных занятиях в строго определенном месте и в строго определенное время. К их числу в первую очередь относятся:

- студенты вузов, проживающие в отдаленных районах, и в силу этого территориально оторванные от учебных и научных центров. В нашей стране лучшие такие центры расположены крайне неравномерно и сосредоточены в немногих, как правило, крупных, городах. Такое положение дел практически отсекает от возможности получить желаемое образование высокого качества значительную часть населения страны, так как не только очная, но и заочная форма традиционного обучения связана с поездками в большой университетский город и сопряженные с этими поездками многочисленными бытовыми и финансовыми неудобствами для студента (и с организационными сложностями для администраторов учебного процесса и преподавателей). К этой группе примыкают иностранные студенты, в их числе многочисленная группа русскоговорящих бывших соотечественников за рубежом, которым для обучения в обычном российском вузе, кроме всего вышеизложенного, нужна еще и виза;
- сотрудники корпораций, которые могут пройти необходимые тренинги, переподготовку и переобучение в пределах своей организации, а часто даже не покидая своих рабочих мест, что существенно снижает уровень затрат на корпоративное обучение;
- те, кто большую часть дня занят на работе, то есть наиболее активная работоспособная часть населения. С помощью дистанционного образования человек «без отрыва от производства» и, не рискуя потерять хорошую работу, имеет возможность повысить свою квалификацию или приобрести новые знания;
- люди, вынужденные из-за семейных обстоятельств постоянно присутствовать дома, но желающие в будущем выйти на работу, и для этого получить (или пополнить) свое образование;
- люди, страдающим тяжелыми физическими недугами и не покидающие пределов своего жилища³.

По состоянию здоровья ограничений очень мало — если человек видит изображение на мониторе и способен работать с клавиатурой и мышью, его можно обучать с помощью дистанционного образования. Более того, в последнее время появились публикации о том, что в связи с совершенствованием устройств ввода и вывода информации в компьютер практически не остается заболеваний, которые могут помешать любому человеку обучаться дистанционным способом. Только благодаря различным формам дистанционного образования стало реальным изучать любой предмет, не только не выходя из дома, но даже не вставая с кресла. Все чаще реабилитационные центры инвалидов и аналогичные им организации прибегают к помощи систем дистанционного обучения.

Таким образом, можно резюмировать, что распространение дистанционных форм обучения — это естественный этап эволюции системы образования от доски с мелом к компьютерным обучающим программам, от обычной библиотеки к электронной, от малочисленных учебных групп к виртуальным аудиториям любого масштаба и т. д. Виртуальные и традиционные формы обучения не следует воспринимать как взаимоисключающие. Хорошее образование сегодня — это синтез самых разных форм получения знаний и современных технологий, оптимальное

сочетание которых может определить для себя только сам учащийся. Основу образовательного процесса в дистанционном образовании составляют целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, пользуясь комплектом специальных средств обучения и имея при себе согласованную возможность контакта с преподавателем⁴.

Система дистанционного образования отвечает принципу гуманистичности, согласно которому никто не должен быть лишен возможности учиться по причине бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков или занятости производственными и личными делами. Являясь следствием объективного процесса информатизации общества и образования и вбирая в себя лучшие черты других форм, СДО вошло в XXI век как наиболее перспективная, синтетическая, гуманистическая, интегральная форма получения образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Администрирование пользователей с использованием локальных и глобальных групп [Электронный ресурс]. URL: http://citforum.ru/operating_systems/winntadm/winntadm_05.shtml (дата обращения: 24.04.2016).

² Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. Мотивация пользователей интернета [Электронный ресурс]. URL: http://library.by/portalus/modules/psychology/show_archives.php?subaction=showfull&id=1106582451&archive=1129709116&start_from=&ucat=15& (дата обращения: 24.04.2016).

³ Асмолов А. Г., Семенов А. Л., Уваров А. Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. М.: Изд-во «НексоПринт», 2010. 84 с.

⁴ Попова М. Дистанционное образование в мире и в России. [Электронный ресурс]. URL: <http://dstudy.ru/?type=page&page=a9fb03c1-0858-4a48-89e2-0708f993b208&item=9c4a0861-589b-4b9c-9cba-ae76391f20b0> (дата обращения: 24.04.2016).

Pavlicheva E. N., Barannikova N. A., Rubleva E. V.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

DISTANCE EDUCATION FOR VARIOUS USER GROUPS IN TERMS OF TEACHING INDIVIDUALIZATION

The article deals with a differentiated approach to distance education for different groups of users, offering the classification of users with their characteristics.

Keywords: distance education; group of users; individual educational trajectory.

Пугачева Элли Владимировна

Российский университет дружбы народов, Россия

elle_m@rambler.ru

СОЗДАНИЕ РЕЧЕВОГО АВТОПОРТРЕТА НА ОСНОВЕ ПОРТРЕТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИТЕРАТУРНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ

В статье описывается поликодовый жанр — речевой автопортрет. Он создается в посткоммуникативной фазе общения и во внутренней речи, иллюстрирующейся разнообразными ассоциациями. Представляет собой совокупность открытой (языковой) и скрытой (звукящей) информации, концентрируя внимание на характере, внутреннем мире личности, языковых характеристиках через отвлеченные понятия, идеи и образы морально-эстетического и философского представления.

Ключевые слова: речевой автопортрет, интенция, эпитет, коммуникативные умения, семантика, изобразительно-выразительные средства.

Сегодня нарастает и углубляется духовно-нравственный кризис общества. Происходит распад сложившейся за многие десятилетия системы ценностей. Кризис охватывает и школу как один из опорных социальных институтов, затрагивая, во-первых, те компоненты общеобразовательных программ, которые традиционно обогащали детскую душу художественно-эстетическими ценностями, накопленными за многие века мировой культурой, занимались ее духовным развитием. Кроме того, современное общество не удовлетворено состоянием эмоциональной и речевой культуры выпускников школы, поэтому в системе образования усиливается интерес к углубленному изучению русского языка и риторики. Разрабатываются новые программы, учебные пособия, целью которых является обучение в первую очередь эффективному общению. Формируется интерес к культурологическим проблемам языка, что развивает когнитивный аспект лингвистических исследований (Н. Д. Арутюнова, Е. С. Кубрякова, Н. В. Кулибина, и др.).

Считаем, что на школьных уроках должно звучать больше эмоциональной, выразительной речи не только в содержательном, но и в исполнительском компоненте. К сожалению, по нашим наблюдениям, высказывание как показатель эмоционального и речевого развития, как посредник между учеником и искусством постепенно вытесняется со школьного урока. Перестают звучать открытые детские высказывания о мировых шедеврах искусства. Личностные оценочные высказывания ученика заменены во многих школах высказываниями преимущественно о предмете. Все это ведет к ослаблению влияния на развитие таких психических процессов, как воображение, память, ассоциативное мышление.

Предлагается ввести понятие «речевой автопортрет» и трактовать его как комплексное определение речевой деятельности, имеющее ком-

муникативную направленность и обладающее такими категориальными признаками, как информативность, цельность, связанность и завершенность со следующими портретными микротемами: внешность, движения, действия, самооценка. Данный жанр подразумевается, с одной стороны, как описание себя со стороны, возникающий в педагогически организованной ситуации, имеющий коммуникативную направленность, а с другой — продукт этой деятельности в устной и письменной форме (текст). Автор текста реализует свой замысел, учитывающий особенности коммуникативной ситуации, подчиняя выбор всех компонентов, в том числе языковых, своим интенциям, а также особенностям аудитории.

Эмоционально-речевое развитие учащихся включает целенаправленное обогащение словарного запаса средствами эмоционально-эстетической оценки предмета речи, а также формирование тех коммуникативно-жанровых умений, которые связаны с портретными характеристиками.

В ситуации урока можно говорить о комплексном создании речевого автопортрета, который составляют поочередно разворачивающиеся (или совмещенные во время звучания) слова учителя, устные высказывания учеников. Заметим, что если автопортрет стремится к конкретности, то речь, напротив, устремлена к обобщению семантики, многозначности тем. Такое сочетание предъявляет особые требования к речи: она должна быть образной, включать ассоциативные представления, однако не превращаться в самолюбование. В устной форме речи все средства выразительности помогают говорящему представить себя ярко и оригинально.

Качество высказываний находится в прямой зависимости от уровня сформированности коммуникативных умений, а условия и возможности использования речевого автопортрета в методическом аспекте складываются из:

- «знаний особенностей речевого искусства и восприятия портретной характеристики, которым сопутствуют психические процессы (внимание, воображение, память, ассоциативное мышление);
- знаний психолого-методической программы, учитывающей особенности каждого говорящего, недостатки его развития (эмоциональные, коммуникативные и пр.) и степень подготовленности к выступлению;
- знаний особенностей речевого автопортрета как текста и его жанровой разновидности;
- знаний показателей эмоционально-речевого развития говорящего в целом»¹.

К умениям, требующим целенаправленной педагогической работы, относится умение определять основную мысль текста, эмоциональную окраску будущего портрета; умение использовать языковые средства, соответствующие функционально-стилистической направленности «визитной карточки»; в соответствии с коммуникативной задачей.

Результаты анализа письменных работ свидетельствуют о том, что школьники неодинаково владеют необходимыми коммуникативными

умениями. К более сформированным можно отнести умение использовать лексику, обозначающую такие выразительные средства, как темп, динамика и др., а также общее настроение и характер.

Работы учеников среднего звена составили около 40–60 слов. Качество речевых портретов находится в прямой зависимости от двух факторов: от уровня сформированности восприятия информации и коммуникативных умений школьника.

Так называемая «невыразимость» впечатлений, которую языковеды и педагоги иногда считают основной причиной низкого качества полученных автопортретов, — не что иное, как «просто неумение писать...» и говорить, «подлинно муки слова, происходящие из того, что здесь разверзается „бездна“, разделяющая мысли от выражения»².

Что касается языковых особенностей, то их анализ позволил выявить наличие в детских описаниях лексики, обозначающей чувства, эмоции: некоторого количества оценочной и эмоционально-экспрессивной лексики; слов, передающих слуховые представления. Все эти средства, как правило, употреблены в прямом значении. Тропы встречаются редко, в основном это эпитеты, поэтому все языковые средства, выделенные при анализе детских речевых автопортретов, можно распределить в две группы:

- а) те, которые не требуют специальной систематической работы, так как актуализируются уже в процессе восприятия художественного произведения; сюда можно отнести слова, выражющие эмоциональную реакцию детей;
- б) те, которые необходимо активизировать в детской речи: в первую очередь это «звучящая лексика», так как ее употребление требует дифференцированности слышимого материала (вербальной характеристики изобразительно-выразительных средств).

Замечено, что ученики владеют достаточной лексикой для создания речевого автопортрета, однако в их речи мало оценочных, образных средств.

Таким образом, экспериментальные данные подтвердили, что работа, основанная на восприятии художественного текста, актуализирует определенные лексические средства, которые могут быть использованы для передачи возникших ассоциативных представлений, чувств, отношения к предмету речи. Однако в словарном запасе детей таких средств недостаточно. Как правило, впечатления активизируют словесные штампы, широко употребительные средства, то есть то, чем учащиеся часто пользуются в бытовой речи. Несомненно, что для передачи своего отношения эстетических впечатлений этой лексики недостаточно. Необходима продуманная словарная работа над языковым оформлением описания себя, над построением и содержанием текста.

Выработка необходимых умений возможна только при учете особенностей восприятия художественного произведения, при самой непосредственной опоре на специальные слушательские умения обучающихся,

в первую очередь умение эстетически воспринимать текст, выделять на слух наиболее яркие языковые средства.

Считаем, что недостаточная сформированность речевых умений не может быть серьезной помехой в работе по развитию связной речи учащихся (посредством создания речевого автопортрета), так как они могут формироваться в неразрывной связи с коммуникативными умениями и навыками.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Мельникова Э. В. Речевой автопортрет в системе жанровых разновидностей портретной характеристики // Вестник Российской Академии Естественных Наук (ЗСО). Кемерово, 2006. № 8. С. 329.

² Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1987. С. 356.

Pugacheva E. V.

Russian Peoples Friendship University, Russia

CREATING A SPEECH SELF-PORTRAIT BASED ON THE PORTRAIT FEATURES OF LITERARY CHARACTERS

The article describes a multi-code genre — a voice self-portrait, which is created in post-communicative phase of communication and in internal speech, exemplified by a variety of associations. It is a set of open (language) and hidden (sounding) data, focusing on the character, the inner world of the individual, linguistic characteristics through abstract concepts, ideas and images of moral, aesthetic and philosophical views.

Keywords: speech self; intention; epithet; communication skills; semantics; descriptive and expressive means.

Рижская Елена Викторовна

Издательство «Ювента», Россия

booksale2@si.ru

**ДИАЛОГ КУЛЬТУР
КАК ОСНОВА ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА
В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СТРАНЕ.
ДОШКОЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
«РАЗНОЦВЕТНАЯ ПЛАНЕТА»)**

Статья рассматривает вопрос важности позитивной социализации ребенка в многонациональной стране, начиная с дошкольного этапа обучения и развития. В статье раскрываются особенности методологической основы межкультурной программы «Разноцветная планета» как эффективного инструмента достижения высоких результатов дошкольного воспитания и образования в современном поликультурном мире на основе диалога культур.

Ключевые слова: диалог культур, межкультурная коммуникация, позитивная социализация, толерантность, всестороннее личностное развитие, сохранение родного языка, образовательное пространство.

Россия — это полилингвальное, поликультурное и полигэтническое пространство. Поэтому обучение диалогу культур должно начинаться как можно раньше — с дошкольного детства.

Поликультурное пространство Российской Федерации, а также проблемы постоянно прирастающей миграции приводят к неизбежному вовлечению в сферу межкультурного взаимодействия разных культур, многие из которых до настоящего времени не находились в непосредственном контакте друг с другом.

Для современной ситуации российского дошкольного образования жизненно важным стал вопрос успешной социализации и включения детей с иным, чем у большинства, родным языком в социокультурную образовательную среду учреждения. Дети могут осваивать языки через диалог культур, когда оба языка — родной и русский — содействуют общему развитию ребенка. Билингвизм или мультилингвизм — это насущная потребность сегодняшнего дня российского образования.

Выбор авторами названия «Разноцветная планета»¹ для программы, ориентированной на диалог культур, не случаен. Семантика слова «разноцветная» предполагает разнообразие, а сочетание «разноцветная планета» подразумевает то разнообразие, которое делает экосистему планеты устойчивой. Каждый участник межкультурного взаимодействия имеет возможность выполнить свою уникальную часть общей миссии сохранения для жизни единого целостного пространства и при этом сам является неповторимой, равной с другими, ценностью. Осознание этого фактора в детском возрасте приведет к проникновению идей совместного

творчества, «единства непохожестей», толерантности и необходимости дружбы в сознание ребенка.

«Разноцветная планета» — основная образовательная программа дошкольного образования, разработанная в соответствии с нормативными документами в сфере дошкольного образования и воспитания. Программа «Разноцветная планета» соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования². Программе присвоен гриф УМО МПГУ:

«Рекомендовано УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров в качестве примерной основной образовательной программы дошкольного образования для осуществления образовательной деятельности в области дошкольного образования»³.

«Разноцветная планета» — результат содружества большого коллектива учёных и практиков Москвы и регионов Российской Федерации. Научный руководитель — доктор педагогических наук, профессор Е. А. Хамраева.

Программа «Разноцветная планета» обеспечивает достижение результатов дошкольного воспитания и образования на новом современном уровне через осуществление диалога культур, что определяет ее особую целевую направленность.

Образовательная программа «Разноцветная планета» — это межкультурная программа для дошкольной системы образования, разработанная на основе инновационного подхода к диалогу культур. Программа, основой которой является диалог культур, направлена на создание условий доброжелательных отношений между детьми разных национально-культурных, религиозных общностей и социальных слоев, открывает возможности позитивной социализации, всестороннего личностного развития, развития инициативы и творческих способностей каждого маленького россиянина как гражданина большой страны.

Особенностью программы «Разноцветная планета» является использование материала народных сказок, на основе которого выстраивается методика образования и воспитания дошкольников. Использование культурного наследия народа — отличная база для развития познавательных и творческих интересов дошкольника, его коммуникативных качеств, всестороннего развития в целом, сохранения родного языка и языковой культуры.

Программа позволяет включать компонент любого родного языка в образовательное пространство. Это подтверждается участием в разработке программы двух ведущих региональных научных учреждений — Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета и Научно-исследовательского института национальных школ Республики Саха (Якутия).

Итак, программа «Разноцветная планета» предназначена для организации дошкольного образования детей от 3 до 8 лет, обеспечивающего

достижение воспитанниками физической и психологической готовности к школе, и служит программным документом, на основе которого каждая дошкольная образовательная организация на территории РФ может самостоятельно разрабатывать, утверждать и реализовывать основную образовательную программу дошкольного образования. Вместе с этим программа «Разноцветная планета» предусматривает свободный выбор каждой дошкольной образовательной организацией форм, средств и методов образования и воспитания детей с учетом специфики самой образовательной организации и индивидуальных особенностей развития ее воспитанников.

Содержание образовательных областей программы «Разноцветная планета» является обязательной составляющей реализации основных образовательных программ дошкольного образования. Таким образом, данная программа определяет обязательную часть основных требований в сфере дошкольного образования детей от 3 до 8 лет и может быть использована любой образовательной организацией в качестве рабочего документа.

Особенно важным фактором для жителей мегаполисов и смешанных по составу регионов РФ становится осознание себя частицей большой общности народов России. Необходима социальная работа в дошкольных образовательных организациях, формирующая гражданскую позицию ребенка как маленького гражданина полигэтнической страны. Реализация программы «Разноцветная планета» нацелена на развитие личности, мотивации и способности детей в различных видах деятельности и охватывает следующие области развития и образования детей:

- социально-коммуникативное развитие,
- познавательное развитие,
- речевое развитие,
- художественно-эстетическое развитие,
- физическое развитие.

Все образовательные области интегрированы.

Во всех пяти образовательных областях ребенок получает возможность задействовать все известные ему языки. В процессе интегративной деятельности происходит формирование целостного восприятия ребенком своей «малой родины» (региона в составе многонационального российского государства), а затем — формирование целостного восприятия «большой Родины» — России.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основные принципы программы «Разноцветная планета» следующие:

- 1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение детского развития;
- 2) построение социокультурной образовательной среды и реализация особенностей каждого ребенка, при которой сам ребенок становится субъектом образования (индивидуализация дошкольного образования и образовательная инклюзия);
- 3) сотрудничество с семьей, содействие и сотрудничество детей и взрослых;
- 4) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, этноса, общества и государства;

- 6) реализация в образовательной практике идеи диалога культур;
- 7) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- 8) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- 9) учет этнокультурной ситуации и особенностей национально-регионального характера, влияющих на развитие ребенка.

Программа реализуется в формах, специфических для детей той или иной возрастной группы, прежде всего, в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, а также в формах творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

УМК, обеспечивающий реализацию программы «Разноцветная планета», — это

- 4 альбома (по 16 сказок каждый год);
- 35 рабочих тетрадей для детей 3–8 лет;
- 14 методических руководств для взрослых;
- 16 дополнительных пособий для детей 3–8 лет.

Программа «Разноцветная планета» является универсальным средством **проектирования образовательного пространства**, основанного на принципах мультикультурализма и диалога культур в любой образовательной организации, вне зависимости от ее территориального расположения, предоставляя свою методологическую базу для педагогических инноваций, поисков и творчества.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Разноцветная планета»: В 2 ч. Ч. 1 / под ред. Е. А. Хамраевой, Д. Б. Юматовой. М.: Ювента, 2015. 256 с.

² Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован в Минюсте РФ 14.11.2013 г., регистрационный № 30384, вступил в силу с 01.01.2014 г.).

³ Протокол № 2 от 25 июня 2015 г. заседания Президиума УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров.

Rizhskaya E. V.

Publishing House “Yuventa”, Russia

DIALOGUE OF CULTURES AS A FOUNDATION OF CHILD’S POSITIVE SOCIALIZATION IN MULTINATIONAL COUNTRY. PRESCHOOL STAGE OF EDUCATION AND DEVELOPMENT: AS EXAMPLIFIED BY THE EDUCATIONAL PROGRAM “MULTICOLOR PLANET”

The article addresses the question of the importance of child’s positive socialization in multinational country, starting at pre-primary stage of education and development, and reveals the peculiarities of the methodological basis of the intercultural program “Multicolor planet” as an effective tool for achieving good results in early childhood care and education in modern multicultural world, based on the dialogue of cultures.

Keywords: dialogue of cultures; intercultural communication; positive socialization; tolerance; well-rounded personal development; preservation of native language; educational space.

Ростова Евгения Гелиевна

Государственный институт
русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

rostova_evgenija@mail.ru

СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОЛОРИТА СОВРЕМЕННОЙ РЕЧИ РУССКИХ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В докладе рассматриваются возможности использования мультимедийных средств обучения для повышения культуры речи и сохранения ее национального колорита. Описываются принципы отбора языковых единиц и алгоритм типового интерактивного задания на материале крылатых слов из отечественных художественных фильмов. Задание включено в контент мультимедийного лингвострановедческого словаря «Россия».

Ключевые слова: язык и культура, русский язык, интерактивное задание.

Одной из задач Программы развития, распространения и продвижения русского языка является существенное повышение уровня языковой культуры российских граждан¹. Это положение Федеральной целевой программы в некотором смысле является реакцией государства на возникшую опасность потери новыми поколениями богатств русского языка и того, что ЮНЕСКО называет нематериальным культурным наследием. Выполнение целевой программы предполагает среди прочего «насыщение информационно-телекоммуникационной сети „Интернет“ качественными ресурсами на русском языке»². Из этого следует, что учебные интернет-ресурсы должны помогать осваивать не только язык как систему, но и как кладовую культуры русской нации. Иначе говоря, пособия по культуроведению и лингвострановедению должны быть представлены в сетевых учебных ресурсах, предназначенных для изучающих русский язык как родной, и как неродной, и как иностранный. Одним из таких пособий является мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия», над которым работает авторский коллектив Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина³. Словарь адресован изучающим русский язык и культуру, а также носителям языка, которые хотят больше знать о связи родного языка и культуры и уметь использовать в общении разнообразные языковые средства, среди которых слова и выражения, обладающие ярко выраженной национально-культурной семантикой.

Одна из особенностей словаря — демонстрация связи языка и культуры как в диахронном, так и в синхронном плане. Соответственно одна из задач словаря — показ того, как формировался национально-культурный компонент семантики описываемого слова или выражения (номинации), вторая задача — показ того, как он функционирует в современной

речи, в языке СМИ, в устной разговорной речи или в языке художественной литературы. Реализовать эту задачу помогают мультимедийные технологии. С их помощью лингвострановедческий словарь становится не музеем языка, а окном в мир современной русской речи, постоянно пополняемой, изменяемой, «живой как жизнь»⁴

И здесь на помощь лексикографии приходят поисковые системы Интернет (Google или Яндекс). Кроме разнообразия примеров употребления какого-либо слова или выражения на разных сайтах, которое достигает порой сотен тысяч, обращение к названным ресурсам дает возможность, получая статистику употребления данной языковой единицы, решить вопрос, достаточно ли она актуальна для носителей русского языка сегодня. Этот вопрос в практике лингвострановедческой лексикографии напрямую связан, во-первых, с проблемой отбора языковых единиц для словаря слова, выражения, имени). Это относится, в частности, к крылатым фразам из культовых советских кинофильмов, которые используются русскими, стремящимися сделать свою речь более образной, иногда ироничной, но в любом случае придать ей то, что называют национальным колоритом. Следует отметить, что соответствующий материал представлен во многих словарях крылатых слов (среди которых широко известный словарь К. В. Душенко⁵ и др.) и мог бы стать основой специального мультимедийного пособия или словаря крылатых слов и выражений, однако сегодня есть возможность рассматривать его как часть контента мультимедийного лингвострановедческого словаря «Россия». Таким образом, статистическая информация Интернета может помочь определить то, каким крылатым фразам из кинофильмов следует уделять особое внимание в связи с частотностью их употребления.

Статья мультимедийного словаря имеет следующую структуру: дефиниция, разделы «Энциклопедическая справка», «В культуре», «В языке и речи», Медиатека и Интерактивные задания. Соответственно крылатые фразы из кинофильмов упоминаются в разделах «В языке и речи» в статьях, посвященных кинофильмам, а фрагменты фильмов, в которых звучат эти фразы, размещаются в Медиатеке статьи. Однако представляется недостаточным только предъявить данный языковой материал, констатировав, что эти слова стали крылатыми и употребляются в современной речи; не менее важным является включение этого языкового материала в интерактивные задания, которые позволяют проверить, правильно ли пользователь словаря понял смысл данного афоризма и ситуации его возможного использования русскими.

Обратимся к примерам. На сегодняшний день в мультимедийном лингвострановедческом словаре «Россия» 24 статьи, посвященные художественным фильмам. Это те фильмы, которые известны большинству населения страны, их названия и крылатые фразы из них функционируют

ют как прецедентные тексты, то есть обладают явной национально-культурной ценностью, регулярно репродуцируются и интерпретируются самыми разнообразными способами. Среди этих фильмов: «Белое солнце пустыни», «Берегись автомобиля!», «Бриллиантовая рука», «Ирония судьбы, или С лёгким паром!», «Операция „Ы“ и другие приключения Шурика», «Осенний марафон», «Покровские ворота», «Семнадцать мгновений весны», «Служебный роман» и др. Кроме того, фрагменты художественного, документального и анимационного кино используются и в других статьях, например, посвященных литературным произведениям или их героям, историческим событиям или выдающимся деятелям истории или культуры России, но там их функция несколько иная: они показывают, как образы героев классических литературных произведений интерпретируются художниками кино новых эпох.

Нами было проверено с помощью поисковой системе Google более 40 крылатых фраз из 20 кинофильмов с целью узнать, какие из них чаще других тем или иным способом включаются в тексты сайтов Интернета. Запрос проводился трижды по рубрикам поиска: «Все», «Видео», «Новости». Очевидно, что определенная часть полученной информации должна быть отнесена к сайтам, рассказывающим собственно о фильмах либо предлагающих посмотреть кинофрагменты, названные по ключевой фразе. Поэтому числовые показатели общего количества найденных сайтов можно уменьшить на количество сайтов, предлагающих видеофрагменты из фильмов, однако это не изменяет общей статистической картины и места крылатой фразы по частоте использования. Полученные результаты можно представить в таблице, куда вошли количественные показатели использования наиболее востребованных на сайтах Интернета 23 крылатых фраз. Нижней границей было использование фразы в 100 000 сайтов. Это, разумеется, не говорит о том, что крылатые слова, получившие меньшие числовые показатели, исключаются из дальнейшего рассмотрения, но выделяет те из них, которые пользуются большей популярностью в сети.

Первое место строки песни из кинофильма «Служебный роман», возможно, объясняется не только популярностью самого выражения в русской разговорной речи, но и тем, что тема погоды традиционно остается одной из самых популярных тем бытового общения. Можно предположить, что популярность других крылатых фраз отражает проблемы, которые постоянно существуют в обществе или связаны с актуальным событием, модной для обсуждения темой, такой, например, как исследование Марса, или всегда актуальной темой международных и межличностных отношений. Полученные статистические данные, как представляется, не оставляют сомнений в необходимости создания специальных интерактивных заданий, способствующих усвоению этих выражений и умению использовать их в собственной речи.

Таблица. Результаты запросов об использовании на сайтах Интернета крылатых слов из советских художественных фильмов (поисковая система Google)

№	Крылатая фраза	Рубрика «Всего»	Рубрика «Видео»	Рубрика «Новости»
1	У природы нет плохой погоды	1 790 000	340 000	125 000
2	Пить надо меньше...	1 330 000	31 100	45 900
3	Верить нельзя никому, мне можно	603 000	36 400	24 900
4	Хорошо сидим	602 000	65 000	21 700
5	Так я теперь буду выглядеть всегда	488 000	31 600	20 700
6	Надо, Федя, надо!	479 000	12 100	9 290
7	Восток — дело тонкое	468 000	38 600	14 100
8	Да у меня практически нет недостатков	423 000	33 100	26 000
9	За державу обидно	405 000	40 400	10 600
10	Есть ли жизнь на Марсе...	395 000	49 700	115 000
11	Высокие отношения!	383 000	114 000	318 000
12	Кто с мечом к нам войдёт...	370 000	5 280	1 010
13	Вор должен сидеть в тюрьме	341 000	11 200	14 700
14	Улыбайтесь, господа...	328 000	18 200	1 500
15	А че это вы здесь делаете, а?	302 000	130 000	1 390
16	Я не волшебник, я только учусь	257 000	3 890	520
17	Крошки мои, за мной!	231 000	19 300	1 400
18	Мы за ценой не постоим	207 000	12 700	3 500
19	Тёпленькая пошла!	174 000	14 300	3 140
20	Огласите весь список, пожалуйста...	149 000	3 760	3 300
21	Характер нордический	145 000	3 320	1 360
22	Куда крестьянину податься?	134 000	3 250	1 480
23	Вы случайно не Иваном Сусаниным работаете?	113 000	95	101

Интерактивные задания мультимедийного лингвострановедческого словаря, посвященные крылатым словам из кинофильмов, имеют трехчастную структуру: первая часть — констатирующая: утверждается, что данная фраза является крылатой и предлагается для просмотра фрагмент фильма, где эта фраза звучит; вторая часть — семантическая, посвящена смыслу выражения; третья часть — функциональная, посвящена функционированию фразы в речи. Приведем в качестве примера алгоритм задания к самой популярной (из отобранных) киноцитате из фильма «Служебный роман» — «У природы нет плохой погоды».

1. В первой части задания слева на экране компьютера находится маленький экран для просмотра фрагмента фильма, в котором звучит фраза, справа текст фрагмента (если диалог, то фрагмент сценария фильма), появляющийся по принципу караоке параллельно со звучащими фразами; в верхней части экрана находится формулировка задания:

«Многие фразы персонажей фильма „Служебный роман“ стали крылатыми. Среди них слова „У природы нет плохой погоды“ — первая строчка песни Андрея Петрова на стихи Эльдара Рязанова. Посмотрите фрагмент фильма, в котором звучит эта песня».

2. Вторая часть задания состоит в выборе правильного ответа на вопрос о смысле выражения: «Почему автор слов песни считает, что нет плохой погоды и всё, что даёт жизнь, надо благодарно принимать?» Предлагаются три варианта ответа. При выборе правильного ответа работа над заданием продолжается.

3. В третьей части задания предлагается второй вопрос: «Как Вы думаете, когда русские могут сказать: „У природы нет плохой погоды“? и приводятся варианты ответа. При выборе правильного ответа на экране в виде слайд-шоу проходят иллюстрации, фрагменты из журнальных или газетных статей, сайтов Интернета, которые подтверждают правильность ответа и актуальность данного изречения для современных СМИ.

Отличительная особенность интерактивных заданий, сделанных по описанному алгоритму, в том, что они могут обновляться и дополняться новым материалом. И это еще раз подтверждает связь словаря и его иллюстративного материала с живой и современной речью. Более того, реализованный алгоритм предполагает и возможное участие в обновлении задания самих учеников приобщением новых иллюстративных материалов, найденных ими самостоятельно, а также предложением новых ситуаций и диалогов, в которых будет уместно использование данных крылатых слов.

Работу над основным корпусом словаря предполагается завершить в конце 2017 года. Авторский коллектив предполагает, что завершение этого словарного проекта будет нашим посильным вкладом в Программу «Русский язык» 2016–2020 гг.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Постановление Правительства РФ от 20.05.2015 № 481 «О федеральной целевой программе «Русский язык» на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс] // [Правительство России]. [Москва, 2016]. URL: <http://government.ru/media/files/UdArRuNmg2Hdm3MwRUwmdE9N3oheprpQ.pdf> (дата обращения: 25.05.2016).

² Там же.

³ <http://ls.pushkin.institute.ru>

⁴ Чуковский К. И. Живой как жизнь: о русском языке. 2-е изд., перераб. М.: Молодая гвардия, 1963. 231 с.

⁵ Душенко К. В. Словарь современных цитат. М.: Эксмо, 2002. 736 с.

Rostova E. G.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

PRESERVING NATIONAL AND CULTURAL FLAVOR OF MODERN RUSSIAN SPEECH AS A FACTOR OF NATIONAL IDENTITY

The article discusses the possibility of using multimedia learning tools for improving the speech culture and preserving its national color. The author describes the principles of language units selection and the algorithm of interactive exercises model based on the material of the winged words from Russian movies. The exercises are included to the content of the multimedia language and culture dictionary “Russia”.

Keywords: language and culture; Russian language; the interactive task.

Русецкая Маргарита Николаевна

*Государственный институт
русского языка им. А. С. Пушкина*

MNRusetskaya@pushkin.institute

**РОЛЬ СЕМЬИ, ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА
В ФОРМИРОВАНИИ ГАРМОНИЧНОЙ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ГРАЖДАНИНА
В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧНОГО ГОСУДАРСТВА
(В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ)**

В статье рассматривается роль семьи, общества и государства в формировании языковой личности в условиях полиглассальной среды. Описывается степень, инструменты и результаты влияния указанных институтов на становление языковой личности на разных этапах. Анализ текущей ситуации показывает, что в условиях полиглассальной, многоязычной среды ответственность семьи, общества и государства за развитие языковой личности возрастает; требуются новые подходы к созданию условий языковой среды, а также непрерывной профессиональной поддержки педагогов-русистов. Важнейшим инструментом для решения этих задач становится электронные образовательные среды.

Ключевые слова: русский язык, электронная образовательная среда, языковая политика, многоязычие, полиглассальная среда.

В соответствии со ст. 7 Конституции, Российская Федерация — социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. В общепринятом смысле свободное развитие человека включает получение качественного начального и основного образования, возможность получения высшего образования, свободная профессиональная и творческая самореализация.

В России как многонациональном государстве русский язык является языком межнационального общения, языком высшего образования и науки. Гражданин, владеющий русским языком, свободен в своем выборе высшего учебного заведения, сферы профессиональной деятельности и места проживания. При недостаточной уровне владения русским языком гражданин существенно ограничен к своим основным возможностям на территории РФ и за ее пределами. Затруднительным становится прохождение итоговых государственных экзаменов (ОГЭ и ЕГЭ), предусмотренной только на русском языке, поступление в высшие учебные заведения РФ, реализующие образовательные программы только на русском языке, занятие квалифицированным трудом и внутренняя миграция.

Институты семьи, общества и государства несут равную ответственность за формирование гармоничной языковой личности гражданина России. Эта ответственность заключается в том, что каждый из инсти-

тутов прилагает усилия для формирования у гражданина полного комплекса коммуникативных компетенций (языковые знания, умения и науки), необходимых для свободного развития личности.

Семья является первичной языковой средой, в которой формируются базовые речевые компетенции — основы владения языком. Для значительной части населения Российской Федерации русский язык не является языком семьи, в таких условиях ребенок усваивает русский язык существенно позднее и в меньшем объеме либо вовсе не усваивает. Если русский язык не стал для ребенка языком общения до школьного возраста, дальнейшее получение образования и профессиональное развитие будут связаны со значительными трудностями. Миссия семьи и ее первичная ответственность заключается в создании условий для формирования полноценной двуязычной личности ребенка средствами воспитания, дошкольного образования и организации общения в семье.

Не меньшую ответственность несут семьи, где русский язык является языком общения: зачастую взрослые члены семьи используют в речи брань, грубое просторечие, диалектизмы — не давая ребенку шансов разить у себя грамотную русскую речь. В раннем возрасте ребенок не осознает функциональных ограничений тех или иных элементов речи и впитывает все, что слышит вокруг, то есть формирует свой лексикон и репертуар речевых средств, суммируя речь членов семьи и ближайшего окружения.

Семья ответственна за привитие ребенку основ русского литературного языка и литературного вкуса. Важно понимать, что безответственное отношение семьи к данной обязанности, перекладывание этой ответственности на общество и государство приводит к ситуации упущеных шансов: пробелы в детском развитии, недостатки культуры детства с большим трудом восполняются на последующих этапах (некоторые не восполняются никогда).

Общество ответственно за генерацию системы ценностей и высокой культуры, именно в обществе вырабатываются представления о прилинии, хорошем воспитании, литературном языке, национальной и культурной идентичности, патриотизме, гуманизме, толерантности. Общество ответственно за всестороннюю трансляцию этих ценностей во всех формах социальной активности, прежде всего — в качественной литературе на грамотном русском языке. Сегодня количество публицистических, художественных и деловых текстов, содержащих грубые нарушения норм русского литературного языка, приближается к критической массе, когда количество начинает трансформироваться в качество. Иными словами, современная речевая практика, в особенности массовая коммуникация, изменяет язык. И общество ответственно за направление этих изменений.

Роль государства закреплена в федеральном законодательстве об образовании, государственном языке и языках народов России. Государ-

ство гарантирует всем гражданам равные возможности для получения образования, профессионального и творческого развития на русском языке. Государство создает необходимую образовательную инфраструктуру, готовит педагогические кадры и стандартизирует содержание образования, обеспечивая высокий уровень преподавания русского литературного языка с дошкольного этапа на протяжении всего периода обучения. Многонациональный характер страны накладывает на государство дополнительные обязательства по созданию всех необходимых условий для развития полноценного двуязычия у граждан, проживающих в многонациональных регионах, где русский язык не является языком семейного общения для значительной части населения.

Предпосылки успешного овладевания русским языком в школе заложиваются на дошкольном этапе. В ряде регионов России, преимущественно в труднодоступных районах и сельской местности, дети дошкольного возраста часто практически не владеют русским языком. Между тем для речевого развития ребенка ранний этап имеет определяющее значение. В связи с этим представляется необходимым и эффективным включение в программы дошкольных образовательных учреждений русскоязычных модулей. Организация игровых занятий на русском языке с использованием методического инструментария, соответствующего современному состоянию лингвистики и педагогики, позволит сформировать у детей базовые коммуникативные компетенции и подготовить их к поступлению в школу с преподаванием большинства предметов на русском языке.

Реализация таких программ предполагает итоговую диагностику речевого развития детей дошкольного возраста как на родном, так и на русском языках. В системе диагностики функциональной готовности ребенка к школьному обучению результаты языкового тестирования должны служить ключевыми показателями и инструментом прогнозирования успешности дальнейшего обучения ребенка на русском языке.

На школьном этапе оптимальной моделью организации учебного процесса является модель, предполагающая обучение по основным предметам на русском языке (с начального этапа) и углубленным изучением языков и культур народов России в рамках отдельных учебных дисциплин (также с начального этапа). Такая модель одновременно обеспечивает равные условия и права обучающихся на образование (в том числе высшее) и трудоустройство, а также права на изучение родного языка и сохранение традиционной культуры народа.

Реализация учебного процесса в образовательных организациях в условиях многоязычной среды имеет ряд особенностей. Учитель русского языка не только дает знания, умения и навыки по предмету, но и формирует коммуникативные навыки, порой с нулевого уровня владения. Таким образом, обучение русскому языку в многоязычной среде — слож-

ный, многоаспектный процесс, в котором решается двуединая задача: формирование практических навыков владения русским языком во всех видах речевой деятельности и получение знаний о системе русского языка. Решение этой задачи должно учитывать возрастные особенности учащихся и языковую ситуацию в регионе. Это позволит сформировать в полном объеме необходимые коммуникативные компетенции, обеспечивающие гармоничное развитие билингвальной языковой личности.

Подготовка педагогических и управленческих кадров для системы образования в условиях многоязычных регионов является одной из самых сложных и одновременно неотложных задач. Первоочередной мейрой должно стать создание системы непрерывной профессиональной поддержки учителей русского языка, учителей других предметов и директоров школ, работающих в многоязычной среде.

Учителей русского языка необходимо подготовить к преподаванию предмета в условиях многоязычного класса, когда уровень владения русским языком в классе неодинаков. Работа учителя в этом случае направлена как на формирование практических навыков владения русским языком с учетом прогнозируемого влияния межъязыковой интерференции, так и на обучение русскому языку как дисциплине в рамках государственных образовательных стандартов, имеющей важнейшее значение для формирования личностных и метапредметных результатов обучения.

Учителей основных предметов необходимо подготовить к преподаванию в условиях, когда русский лексикон и набор речевых средств учащегося ограничен. Важно понимать, что изучение предметов связано с усвоением языка дисциплины, специальной научной лексики, имеющей определяющее значение для дальнейшего профессионального образования и овладения навыками делового профессионального общения. По сути, каждый учитель-предметник должен стать в какой-то степени учителем русского языка (и примером владения русским языком), способствовать развитию речевых компетенций учащихся для успешной коммуникации на русском языке в области преподаваемой дисциплины.

Руководителям образовательных учреждений важно обучиться такой организации учебного процесса, при которой преподавание детям основных предметов происходит одновременно с формированием речевых компетенций в области русского языка, изучением и сохранением родного языка и традиционной культуры. В условиях регламентирования объемов учебной нагрузки для школьников решение такой задачи требует дополнительной управленческой подготовки.

Важно, чтобы предлагаемые меры профессиональной поддержки носили не разовый, а системный и непрерывный характер. Ядром системы непрерывного дополнительного профессионального образования педагогических и управленческих кадров должны стать открытые элек-

тронные образовательные среды, обеспечивающие доступ к программам повышения квалификации вне зависимости от места проживания.

Непрерывная система повышения квалификации работников образовательных учреждений позволит обеспечить высокий уровень преподавания в многоязычной среде на основе современных методик обучения детей-билингвов. Создание в открытой электронной образовательной среде профессиональных связей между преподавателями из разных регионов позволит наладить эффективный обмен опытом преподавания русского языка и предметов на русском языке.

Сегодня такой средой является портал «Образование на русском» (www.pushkininstitute.ru), который разработан для изучения русского языка и профессиональной поддержки педагогов, кроме этого портал содержит большой объем открытых курсов по различным предметам. Дополнительный сервис «Русский детям» позволяет готовить детей к русскоязычному образованию с раннего возраста.

Модули рассчитаны как на самостоятельное освоение учеником материала, так и на обучение с поддержкой сертифицированного тьютора. Каждый курс обеспечен учебными материалами: упражнениями, рисунками, схемами, таблицами, анимацией, а также звуковым сопровождением. Для изучения фонетики предлагается лингафонный кабинет, отработка грамматических навыков и закрепление лексики ведется с использованием современных электронных образовательных технологий. В конце каждого модуля слушателю предлагается пройти итоговое тестирование, которое демонстрирует результаты освоения данного уровня.

Портал предоставляет возможность повышения квалификации и переподготовки преподавателей русского языка как иностранного в дистанционном формате. Обучение на портале проходит в образовательной среде, имеющей удобный пользовательский интерфейс и позволяющей эффективно использовать методы активного обучения, сочетать различные формы индивидуальной и групповой учебной работы, выполнение творческих заданий, применять разнообразные возможности виртуального педагогического общения. Весной 2015 года состоялась первая итоговая аттестация по дистанционному курсу школы профессиональной поддержки педагогов. Подчеркнем, что не только обучение, но и защиты выпускных работ проходили в дистанционном режиме. Современные технологии позволили превратить процедуру экзамена в заинтересованное обсуждение профессиональных вопросов.

Технические возможности портала таковы, что он может служить открытой образовательной средой для изучения не только русского языка, но и любого другого предмета на русском языке; не только для русистов, но и для всех педагогов, преподающих на русском языке. Портал решает многие системные проблемы образования нашей большой страны: проблему обновления учебно-методических материалов, проблему выезда

на повышение квалификации; проблему непрерывной профессиональной поддержки педагогов. Портал, как гибкая, подвижная среда, будет реагировать на любые потребности и задачи системы образования.

Rusetskaya M. N.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

THE ROLE OF FAMILY, SOCIETY AND STATE IN HARMONIOUS LINGUISTIC IDENTITY FORMATION

The article is devoted to the role of the family, the society and the government in the language personality development. The impact of these institutions, the instruments and limitations of their influence are analyzed. Multicultural and multilingual environment poses challenges to the family, the society and the government in terms of the language identity shaping. The modern approaches to the creating of the language environment and lifelong professional support for Russian teachers are essential; digital educational environment are positioned as new effective instrument for these aims.

Keywords: Russian, digital educational environment, language politics, multilingual and multicultural environment.

Саяхова Лена Галеевна

Башкирский государственный университет, Россия

lgsayhova@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ШАКИРОВОЙ ЛИИ ЗАКИРОВНЫ

Статья посвящена описанию научно-педагогической деятельности первой аспирантки НИИ методов обучения, ученице известного ученого, методиста В. И. Чистякова, выдающегося тюрколога Н. К. Дмитриева, Лии Закировны Шакировой, создателя современной лингвометодической школы Татарстана, базирующейся на постуатах Казанской лингвистической школы. Огромный вклад Лии Закировны в науку лингвистику и лингводидактику явился предметом восхищения на Всероссийской научно-практической конференции «Филология и образование: современные концепции и технологии».

Ключевые слова: научно-методическое наследие, казанская лингвометодическая школа, лингвометодика, Лия Закировна Шакирова.

Огромный вклад Шакировой Лии Закировны в науку лингвистику и лингводидактику явился предметом восхищения на Всероссийской научно-практической конференции «Филология и образование: современные концепции и технологии», посвященной 90-летию со дня ее рождения. В статье «Неутомимый труженик в науке, ученый, методист, учитель»¹ мы попытались отметить основные положения лингвометодической школы, возглавляемой Лией Закировной Шакировой.

Хотелось бы сказать несколько слов о ее учебниках.

Построенные на принципах системности и функциональности, учебники Л. З. Шакировой, автором, соавтором и редактором которых она была, отличаются тонко продуманной, изящной текстовой основой, которая создает определенное коммуникативно-культурологическое текстовое пространство. Тексты из произведений классической литературы обеспечивают гуманистическую ориентацию учебников, их эстетический и воспитательный потенциал. В учебниках нового поколения учитывается человекоформирующая роль языка, компетентностный подход к формированию языковой личности, развиваются компетенции (языковая, лингвистическая, коммуникативная, социокультурная).

Хочется сказать несколько слов об одной из последних публикаций Лии Закировны — учебном пособии «Русская речь»² для 5-го класса школ с татарским языком обучения, которое явилось продолжением изданных ею ранее учебных пособий для 10–11-х классов в соавторстве с Л. С. Андреевой (2005. 3-е изд.) и для 8-го класса в соавторстве с Н. Н. Фаттаховой (2007). Особенность этих пособий — тесная связь языка и культуры.

Теоретическое обоснование взаимосвязанного изучения языка и литературы в нерусских школах представлено в публикациях Лии Закировны, обозначенных в разделе выбранных трудов «Педагогическая лингвистика: концепции и технологии» — «Речь, текст, культура в со-

временном образовательном пространстве» (2008. С. 153–182). Приведем фрагменты статьи Лии Закировны «Интегрированные уроки языка и литературы».

«В настоящее время одной из актуальных проблем в методике обучения русскому языку как родному становится интеграция — взаимосвязанное влияние двух школьных предметов — русского языка и русской литературы.

В связи с тем, что ведущей целью обучения русскому языку в национальной школе является развитие языковой и речевой компетенции и овладение учащимися коммуникативной деятельностью на русском языке, использование лучших образцов литературного творчества в качестве иллюстративного и дидактического материала при изучении лексико-грамматических норм, а также в работе над связной речью приобретает особую значимость.

Интеграция на уроках русского языка, осуществляемая на основе текстов (поэтических и прозаических), извлеченных из русской литературы, текстов позволяет наблюдать, как слово „отзываются“ в конкретном тексте, как работает, играет, обретает подчас новое „лицо“. Интеграция позволяет каждому ученику раскрепоститься и использовать весь багаж накопленной информации. Она показывает многогранность мира, в котором любой человек, любящий слово, может проявиться в своем творчестве, развиваться интеллектуально и эстетически».

Далее приводятся интегрированные уроки языка и литературы.

Прикоснемся к тексту учебного пособия Лии Закировны «Русская речь»³ для 5-го класса.

От автора

Дорогие ребята! Мы приглашаем вас в путешествие по стране «Русская речь». В этой стране вы побываете в девяти «городах». Они помогут вам научиться культуре речевого поведения, узнать много нового из того, что вам известно, но на что вы часто не обращаете особого внимания.

Городок «Язык, слово, речевое общение» напомнит, что нужно знать и помнить для правильного речевого общения на русском языке.

Вы узнаете, что на земле тысячи, десятки тысяч цветов и у каждого цветка есть свое название, свой характер, своя сказка. О многих из них, полюбившихся поэтам и писателям, написаны стихи, рассказы. Вспомнить о цветах, их чарующей красоте поможет вам городок «Праздник, который всегда с нами».

В природе надо видеть не только лес и не только луг, а каждое дерево, каждую травинку, уметь различать прелести всего живого. Надо научиться видеть солнце, уметь всматриваться ясным днем в розовые облака, дождливым — в темные тучи. Надо научиться слушать шум листвьев, журчание ручейка, пение птиц. Воспитать в себе чувство прекрасного поможет вам пребывание в городках «Красив, чудесен русский лес» и «Счастье — это быть с природой...».

Когда войдёте в «Страну сказочного языка», вы встретитесь с волшебницами. Читая сказки, вникая в их смысл, вспомните слова Корнея Чуковского: «Цель сказочников... воспеть в человеке человечность — эту дивную способность человека волноваться чужими несчастьями, радоваться радостями другого, переживать чужую судьбу, как свою».

Помните, что все чудеса в известных вам сказках происходят не за тридевять земель, не в неведомом царстве-государстве, а в окружающей вас жизни. Страйтесь стать добрыми и человечными!

О героизме, мужестве и стойкости нашего народа, завоевавшего победу над ненавистным фашизмом, вы узнаете в городке «О Великой Отечественной...».

Городок «Вы и ваш собеседник. Речевой этикет» — это рассказы о языке и культуре поведения. Если вы поймёте необходимость данных вам советов, сможете всегда быть доброжелательными, вежливыми по отношению к близким, старшим и друг к другу. Запомнив слова и выражения, относящиеся к речевому этикету, вы всегда сможете выбрать нужную формулу обращения к собеседнику. В добрый путь!

Приводим отрывки из раздела пособия:

«Праздник, который всегда с нами» (о цветах).

*Быть может, вся природа —
Мозаика цветов?
Быть может, вся природа —
Желанье красоты.*

Константин Бальмонт

41. Прочитайте текст. Найдите предложение, в котором выражена его главная мысль. Проследите, как она раскрывается.

Цветы — сама жизнь. Они сопровождают человека от рождения до смерти. Цветы — символ любви и воспоминаний. Не случайно монумент, названный Цветком жизни, установлен под Ленинградом (сейчас это Санкт-Петербург) в память о детях, погибших во времена блокады. На белых лепестках, раскрывшихся на пятнадцатиметровом стебле, большими буквами написано: «Пусть всегда будет солнце!»

Нет на земле языка, более понятного сердцу, чем язык цветов. Как часто один-единственный цветок может сказать человеку больше, чем самое красноречивое послание! (По книге «Тайна красоты».)

Из какой песни взяты слова «Пусть всегда будет солнце»?

Расскажите, что вам известно о блокаде Ленинграда и о монументе, названном Цветком жизни? Почему он так назван?

Как вы понимаете слова «язык цветов»? Пользуетесь ли вы «языком цветов»? Приведите примеры.

72. Прочитайте текст и озаглавьте его. Какой тип речи преобладает в нём? Назовите его признаки.

Когда Пушкин прибыл в Михайловское, первыми встретили его цветы. Они ведь в Михайловском всюду — в лесах, полях, парках, садах! И всюду они разные, разные во всякое время года.

Летом в Михайловском был цветочный рай. Но вот приходила осень, а с нею и «цветы последние», воспетые Пушкиным.

Это пора прощания с живыми цветами, которые не подвластны ни снегу, ни морозу, ибо они вошли в книгу, гербарий, альбом, чтобы пробуждать в человеке мечты и сладкие раздумья о былом в тихие зимние вечера.

Перед смертью Пушкин просил свою жену не забывать Михайловское: побывать там с детьми, пожить среди цветов и трав, похоронить его на этой земле. Наталья Николаевна выполнила свои обещания. Она привозила сюда детей дважды и вместе с ними провела «ботаническую экспедицию».

И вот Наталья Николаевна и дети решили на память о поэте собрать цветы. Они обошли поля, луга, парки и изготовили альбом.

Собранные образцы засушили и на отдельных листах альбома сделали композиции. Под каждым засушенным растением ставилась дата сбора и имя того, кто его принес, — Маша, Гриша, Ната, Таша...

Гербарий сохранился до наших дней. Он был семейной реликвией Пушкиных. Сейчас он находится в литературном музее Пушкина. (По книге С. Гейченко «Завет внуку».)

не подвластны — не зависят
композиция — тозелеш
семейная реликвия — гайләненец истәлекле эйбере

Разделите текст на смысловые части. Определите, совпадают ли они с абзацами. Озаглавьте каждую из них.

Составьте устный рассказ на тему «Гербарий детей Пушкина».

Перед нами, держащими в руках небольшую, в 125 страниц книгу «Русская речь. Учебное пособие для 5 класса основной общеобразовательной школы с татарским языком обучения», возникает образ его автора, Лии Закировны Шакировой: человека неординарного, творческого, талантливого, открытого миру и окружающим ее людям.

Дорогая Лия Закировна! Спасибо, что Вы были в нашей жизни. Мы всегда восхищались Вами, Вашим талантом педагога и исследователя, Вашим упорством и целеустремленностью и в то же время большой человечностью, вниманием к окружающим, друзьям, коллегам, ученикам.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Саяхова Л. Г. Неутомимый труженик в науке, ученый, методист, учитель // Филология и образование: современные концепции и технологии: материалы всероссийской научно-практической конференции (14–15 февраля 2011 года). Ч. 1. / отв. ред. Н. Н. Фаттахова. Казань: ТГГПУ, 2011. 196 с.

² Шакирова Л. З. Русская речь: учебное пособие для 5 кл. основной общеобразовательной школы с татарским языком обучения. Казань: Магариф, 2010. 127 с.

³ Там же.

Sayakhova L. G.

Bashkir State University, Russia

INTEGRATION OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN L. Z. SHAKIROVA'S TEXTBOOKS

The article describes the scientific and pedagogical activity of L. Z. Shakirova, first graduate student of Teaching Methods Research Institute, a pupil of the famous methodologist V. I. Chistyakov and turkologist N. K. Dmitriev, the creator of modern Tatarstan's linguomethodological school, based on the postulates of the Kazan linguistic school. Leah Zakirovna's huge contribution to the linguistics and didactics has been the subject of admiration at the All-Russian Conference “Literature and Education: Current Concepts and Technologies”, dedicated to her 90th anniversary.

Keywords: scientific and methodological heritage; Kazan linguomethodological school; linguistic methodology; L. Z. Shakirova.

Сергеева Ольга Евгеньевна

*Московский государственный технический
университет имени Н. Э. Баумана, Россия*

oven2015u@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНО-ИГРОВОЙ МЕТОДИКИ

Статья рассматривает инновационный коммуникативно-игровой метод обучения русскому языку с помощью специально отобранных дидактических игр в процессе обучения детей-билингвов в дошкольной аудитории и специфическое построение занятия на начальном этапе.

Ключевые слова: дидактические игры, игровой элемент, обучение в игре.

Место русского языка в системе общего и дополнительного образования России в наши дни приобретает стратегическое направление со всех точек зрения на данный аспект культуры. С методической точки зрения обучение русскому языку как второму родному на билингвальном пространстве можно начинать с возраста 4–5 лет в условиях детских садов и детских дошкольных клубов, так как на данном этапе дети уже достаточно хорошо владеют родным языком, а их умственное развитие вполне соответствует данному возрасту.

Применение в работе с дошкольниками инновационного коммуникативно-игрового метода заключается в решении познавательных задач, поставленных на занятии в занимательной форме. Усваивая или уточняя в дидактической игре тот или иной программный материал, дети учатся наблюдать, сравнивать, классифицировать предметы по тем или иным признакам; укрепляют память, внимание; учатся применять четкую и точную терминологию, связно рассказывать; описывать предметы, называть их действия и качества; они активно проявляют сообразительность и находчивость в процессе языковых игр.

В дидактических играх преподавателям следует придерживаться определённой структуры со следующими элементами: а) обучающая задача; б) игровой элемент; в) правила; г) подведение итогов¹.

Обучающая задача определяет содержание, правила игры и направляет игровые действия участников. Реализация обучающих задач происходит через игровой элемент. Наличие игрового элемента — главное отличие дидактической игры от дидактического упражнения. Введение игрового элемента в упражнение делает его игрой, а исключение игрового элемента из игры превращает её в упражнение. Игровые элементы осуществляются в форме игровых манипуляций игрушками, предметами или картинками, в форме поиска предмета и его нахождения; выпол-

нения ролей; соревнования, особых игровых движений. В одной игре иногда встречается несколько игровых элементов.

Регулируют дидактическую игру правила, выполнение которых способствует развертыванию содержания игры, осуществлению дидактических задач. Дидактические игры классифицируют *по содержанию, по наличию или отсутствию игрового материала*. По содержанию дидактические игры делят на игры по ознакомлению с окружающим миром, развитию речи, игры музыкальные, театральные и т. д. По использованию игрового материала выделяют игры с игрушками и картинками, настольно-печатные, словесные и динамические.

В основу отбора игр для обучения речевому общению на русском языке детей-билингвов положены следующие принципы.

1. Уровень развития речи детей. 4–5 лет.
2. Соответствие игр психологическим особенностям учащихся, т. е. их интересу, уровню умственного развития, особенностям памяти, восприятия, воображения.
3. Соответствие игр основному материалу программы, выбранной преподавателем.
4. Соответствие игр общедидактическим принципам: от легкого к трудному, от конкретного к абстрактному.
5. Соответствие игр требованиям учета трудностей в усвоении русского языка дошкольниками.

Сущность дидактических игр заключается в том, что играющие должны оперировать полученными знаниями. Большинство предлагаемых дидактических игр решает задачи пополнения, закрепления или систематизации знаний, полученных в процессе прямого обучения, поэтому при организации обучения учитывается, пройден ли по программе учебный материал и какова степень его усвоения.

По сравнению с игрой на родном языке, где само действие имеет первостепенное значение, при обучении дошкольников речевому общению на русском языке игра приобретает новое содержание. Здесь же, не снижая воспитательного значения игры, вводится в нее учебный элемент: отобранная лексика, фразы, мини-текст. Игра проявляется на занятиях именно тогда, когда необходимо закрепить, усовершенствовать речевые навыки, обогатить лексический запас детей, раскрепостить их речевые действия.

Структура и содержание урока русского языка для дошкольников

В основу занятий по русскому языку в детском саду и клубе положена жизненная заинтересованность детей в усвоении речевого материала, диктуемая социальной необходимостью общаться на русском языке с родителями и сверстниками, и игровое моделирование учебного процесса.

Занятия по русскому языку в группах детей-билингвов следует проводить 2–3 раза в неделю по 25–35 минут (в зависимости от утомляемости детей) в небольшом детском коллективе. Обучение в группе обладает

большими преимуществами перед индивидуальным обучением. Дети легко, комфортно и уверенно чувствуют себя в привычном для них коллективе сверстников, они не любят оставаться один на один с учителем. Заинтересованность, эмоциональная насыщенность, радость за свои успехи в группе утраиваются. В ней легко создаются игровые ситуации, осуществляется игровая деятельность. Групповое занятие не так утомительно для каждого отдельного ребенка.

По предварительному собеседованию в сопровождении логопеда и психолога детского сада выявляется первоначальный уровень владения русским языком. Хотя игры проводятся в группе, личностный поход к каждому ребенку определяется назначением ролей как для более сильных учеников, так и для слабых. Игры должны вызывать у детей интеллектуальные затруднения, ибо бездумное, механическое повторение фраз за учителем, не несущее ничего нового и интересного для детей, не дает особых результатов. Во время игр идет интенсивное интеллектуальное и эмоциональное развитие детей, они начинают четко чувствовать и разграничивать доброе и злое, смешное и грустное, трудное и легкое и т. д.

Безусловно, необходима помочь родителей в начале курса для закрепления и тренировки нового речевого материала дома с детьми. Родители помогают с переводом некоторых фраз с русского языка на родные языки детей для облегчения понимания просьб и заданий преподавателя на первых занятиях. В данной ситуации особым преимуществом пользуются преподаватели, свободно говорящие и на русском и на родном языке ребенка.

Отбор речевых образцов целесообразно начинать с несложных предложений. В дальнейшем можно вводить отрицательные и вопросительные конструкции, вопросно-ответную форму работы.

«Слова и грамматические правила иностранного языка усваиваются детьми не механически и не преднамеренно, а на основе непосредственной памяти, как усваиваются слова и их грамматические формы родного языка в раннем детстве»².

Структура занятий по русскому языку рекомендуется следующая.

1. Создание языковой атмосферы и мимическая разминка.
2. Фонетическая зарядка с (отработкой знаков транскрипции) и фонетические игры.
3. Закрепление ранее пройденного материала с одновременной проверкой того, как понят и усвоен этот материал детьми.
4. Проведение смоделированных игр-упражнений для активизации речевой деятельности.
5. Гимнастика-физкультминутка при словесном (музыкальном) сопровождении (использование рекомендаций по здоровьесберегающим технологиям).
6. Представление нового материала, обязательные игры-упражнения на употребление новых слов и фраз.
7. Подвижная игра со словесным сопровождением на русском языке.
8. Шуточное подведение итогов урока и прощание на изучаемом языке.

Атмосферу русского языка нужно создавать с самого начала обучения. Важно, чтобы все действия и поступки учителя ассоциировались у ребят с изучаемым языком. Языком-посредником лучше пользоваться только на самых первых занятиях, пока дети плохо владеют русским языком. В дальнейшем — лишь при объяснении новых игр и в тех случаях, когда обойтись без объяснения на родном языке или перевода невозможно.

С пятого занятия русским языком разучивается с детьми стихотворение с использованием уже знакомых им слов (мама, папа, сестра, брат, семья). Разучивание стихотворения сопровождается картинкой-иллюстрацией из картинного альбома к методическому пособию «Весёлые шаги», содержащего стихи, фразы, лексику, иллюстрации по 29 языковым темам, которые дети изучают и закрепляют 2 года в средней и старшей группах детского сада. Когда дети хорошо усваивают одно стихотворение, тут же следует приступить к разучиванию следующего. После этого каждое занятие начинается с речевой зарядки, включающей отработку звуков и повторения разученного стихотворения. Иногда вместо декламирования стихотворения дети повторяют считалочки (например: *один, два, три, четыре, пять — начинаем мы играть*) или несложное описание по картинке³.

Подобное начало занятия создает языковую атмосферу, настраивает детей на восприятие иностранной речи, помогает вызову установки *говорить на русском языке*. Для выработки у ребенка установки говорить на том или ином языке необходимо непосредственное влияние этого языка на ребенка. Важно, чтобы в течение всего занятия обучаемые находились в атмосфере данного языка. Чтобы дети привыкли к тому, что на занятии они могут выразить свои мысли только на изучаемом (в данном случае на русском) языке. Удовлетворение потребности ребенка говорить возможно только в соответствующей ситуации, т. е. на материале русского языка. Русские дети на занятиях языком просто играют в иностранный язык, не чувствуя в этом жизненной необходимости, а иностранные дети стараются как можно скорее выучить русские слова и выражения, чтобы пользоваться ими в повседневной жизни.

Весь процесс обучения и усвоения иностранной речи должен осуществляться в такой последовательности: слушание русской речи, понимание, проговаривание (отдельных слов и тут же фраз), вопросно-ответная работа, ситуативные и другие виды упражнений с употреблением моделей-предложений.

Следовательно, первым этапом в овладении вторым языком является аудирование. Понимание речи и активное владение ею стоят в прямой зависимости. Легче учиться писать, упражняясь в письме, а говорить — упражняясь в речи.

При выборе тематики и лексического материала для занятий по русскому языку мы опираемся на положения дошкольной дидактики о том,

что основой процесса познания у ребенка-дошкольника является предметно-чувственная деятельность и возникновение конкретных представлений об изучаемых предметах и явлениях. Моделирование работы по отобранной тематике должно соответствовать возрастным интересам детей. В первую очередь, была отобрана лексика, обслуживающая ежедневные занятия детей и их семей. Мы старались минимизировать объем языкового материала, используя лексико-грамматические конструкции, которые отбирались при тщательном изучении жизни и деятельности детей.

Учебный словарь дошкольника должен включать наиболее употребительные фразы, конструкции, слова и речевые клише, а также определенное грамматическое наполнение. В рамках тематических разделов лексический материал постепенно расширяется, усложняется в соответствии с содержанием и формами устной речи детей. Тематика занятий идет соразмерно интересам детей и развитием их родной речи. Детям хочется познавать весь окружающий предметный мир и мир их игрушек, этим мы руководствуемся при подготовке к занятиям и выборе учебных тем и их лексического наполнения.

Подводя итог вышеизложенному, следует подчеркнуть, что принципы отбора и классификации языковых игр и дидактических материалов при подготовке уроков русского языка для работы с дошкольниками в рамках коммуникативно-игровой методики учитывают также и принципы здоровьесберегающих технологий, рекомендуемых ведущими психологами и педиатрами России.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Сергеева О. Е. Русский язык как иностранный. Веселые шаги: Детский модуль: учебно-методическое пособие. М.: Дрофа, 2014. 190 с.

² Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М.: АПН РСФСР, 1961. С. 87.

³ Сергеева О. Е. Русский язык как иностранный. Веселые шаги: Детский модуль: карточный альбом. М.: Дрофа, 2014. 32 с.

Sergeeva O. E.

Bauman Moscow State Technical University, Russia,

ORGANIZATION OF RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN PRE-SCHOOL ACTIVITIES ACCORDING TO THE COMMUNICATIVE-PLAYING TEACHING METHOD

The article discusses the innovation communicative-playing method of teaching Russian for the bilingual children using special didactic games at the pre-school lessons and specific structure of the teaching process at the starting point.

Keywords: didactic games; playing element; learning through playing.

Скрябина Ольга Алексеевна

*Рязанский государственный университет
имени С. А. Есенина, Россия*

olgaskr1@mail.ru

О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В статье рассматриваются такие актуальные проблемы преподавания русского языка, как сохранение и развитие отечественной методической школы, проблема соотношения требований ФГОС, необходимых новаций и накопленного педагогического опыта в целях совершенствования теории и практики преподавания русского языка как родного.

Ключевые слова: русский язык, новации, образовательные стандарты, традиция, методы обучения.

Значение родного языка в развитии и становлении личности, формировании ее гражданской позиции, образованности и компетентности является ключевым понятием в сложившейся системе целеполагания. Безусловно, данная целевая установка позволяет соединять необходимые новации с традицией отечественной методической школы, богатейший потенциал которой еще не раскрыт в полной мере. В поисках нового, чтобы сохранить лучший педагогический опыт в преподавании отечественного языка, необходимо прислушаться к завету И. И. Срезневского, дабы не уйти от традиции, следуя так называемой «педагогической моде»: «Методу, прямее ведущую к цели, более естественную, надобно всегда предпочтеть той, которая ведет путем извилистым, искусственным, некстати забавляющим или некстати затрудняющим и утомляющим... Учителя, как и врачи, не должны идти по тому пути, который был еще осмеян Мольером: должны не морить систематически силы детей, а укреплять их согласно методе, хотя бы и даже против системы, защищаемой педагогической модой»¹.

В последнее время в связи с реализацией компетентностного подхода и новых образовательных стандартов в методике преподавания русского языка как родного довольно отчетливо прослеживается указанная отрицательная тенденция, определяемая как «методическая мода». Имеется в виду бездумное копирование методов и приемов изучения иностранных языков для реализации в преподавании русского языка как родного. В методических работах Ф. И. Буслаева, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого ярко выражена мысль о том, что родному языку нельзя учить так, как учат иностранный язык, поскольку родной язык, будучи творческим элементом, формирует детскую мысль и определяет путь ее развития. Обучая родному языку, мы обращаемся ко всем «нравственным силам дитя», через язык ребенок постигает духовную жизнь своего народа. Так, Ф. И. Буслаев констатировал, что «дитя уже имеет богатый язык»,

как нечто данное ему от природы, а «учитель только приводит к сознанию это данное, точно так же, как логика развивает мышление или как добрый совет возбуждает нравственное чувство»². Русский язык и кириллица, утверждал Л. Н. Толстой, имеют «перед всеми европейскими языками и азбуками огромное преимущество и отличие, из которых естественно должен вытекать и совершенно особый род учения грамоте»³. Русский язык, созданный «народом-словотворцем», а в его письменной форме организованный братьями солунскими для объединения славян проповедью любви к Богу, вне всяких сомнений, отличается от европейских (не славянских языков), не прагматизмом, а духовной составляющей, богатством его возможностей «для мысли, для слова, для связи поколений» (М. Р. Львов). Русская графическая система способна ярко транслировать смыслы не только с помощью слов, но и без их участия, например с помощью пунктуационных знаков.

Что же в преподавании родного языка следует свято сохранять, не отклоняясь от естественного пути, продиктованного особенностями языка как кода культуры русского народа? Прежде всего, через слово, через текст нужно учить языку как родному и неповторимому слову, формировать «дар слова», грамотное владение им в устной и письменной формах. Сегодня это не только актуальная научная проблема, но и проблема государственной важности, национальной безопасности. Как можно учить? Мы исходим из утверждения, согласно которому новации должны возникать и формироваться на базе отечественной традиции в преподавании русского языка. Чтобы сохранить язык государства, язык нации, нельзя в российской школе учить детей так, как учат в американской или английской школах: с помощью кейс-методов, сторителлингов, кластеров, синквейнов. Если вспомнить постулаты известных методистов, то будет вполне понятно, как можно организовать в школе, классе речевую среду с продуктивным обучающим и развивающим потенциалом. Согласно психологическим источникам, дети запоминают не сами правила, а дидактический материал, примеры. Вслед за примерами вспоминаются правила, способы действия по правилам. Итак, определяющим фактором в решении актуальных проблем обучения является дидактический материал и способы его предъявления, с помощью чего на уроке создается искусственная речевая среда — источник развития и обучения. Это естественным способом отвечает закономерностям речевого развития школьников: речь усваивается стихийно, спонтанно — впитывается неосознанно из той среды, в которой говорят на русском языке: «Усвоение это происходит непроизвольно, в процессе подражания образцам учителя, а подражание и непроизвольное запоминание традиции употребления единиц языка в речи, как уже сказано, естественный и единственный путь усвоения родной речи»⁴.

Таким образом, текст — основа для формирования системы умений учащихся — это, с одной стороны, средство, а с другой — цель обучения.

Поэтому подбор текстов для решения различных задач обучения имеет особую значимость не только при составлении учебников, но и за их страницами в подготовке учителя к уроку русского языка. В своей практике мы опирались на текстотеку, которую собирали в течение нескольких лет. Это материал для разнообразных упражнений и диктантов, творческих заданий. Следует отметить, что, несмотря на все изобилие учебных пособий, включая обязательные для школы, предлагаемые в них тексты не всегда соответствуют таким требованиям, как аксиологическая, культурологическая, этнокультурологическая, когнитивная составляющие. Культура мира, ценности культуры, история народа, познание нового, эстетика родного языка и открытие его потенциала — вот то, что входит через текст в сознание, а может, и в душу ребенка, становится его речевым эталоном. Пришло такое время, когда свой, русский мир, с его своеобразным укладом жизни и быта, представлениями о земле и небе, добре и зле, о человеке и Боге; мир, с его русскими сказками и песнями, обычаями и традициями семьи, — свой русский дом нужно узнать и полюбить школьнику XXI века, сделать его родным и близким, «от чего так легко зарыдать» (С. Есенин). Это станет началом формирования личности ребенка, владеющего родным языком и понимающего, что он изучает и зачем. Кто может научить этому, взволновать душу ребенка, — русские поэты, среди них С. А. Есенин. Поэт «умеет превращать родные поля и луга в частицу души читателя»⁵. Откройте учебники русского языка, которые прежде назывались «Родное слово», «Родная речь», много ли в них найдете настоящей поэзии?!

О когнитивной составляющей в подаче дидактического материала можно сказать следующее: языковой материал в учебниках и учебных пособиях до сих пор не представляет систему языка как оппозицию, не представляет систему правописания как оппозицию. Однотипный материал, не содержащий задачи выбрать, отличить одно от другого, дифференцировать, а дифференциация — универсальный закон мышления, не может стать развивающим и продуктивным для обучения, формирования разнообразных способов действия, не способствует развитию системности мышления и формированию речевых умений.

Образование, утверждает А. Д. Дейкина, «воплощается в продуктах его творчества, в его учениках»⁶. Материалы ФГОС представляют выпускника школы как трехуровневую обобщенную модель, своеобразный результат обучения и личность, входящую в социум. Выпускник школы — это личность, обладающая комплексом умений: метапредметных и предметных результатов обучения. К универсальным умениям отнесены познавательные, коммуникативные и регулятивные умения. Современному обществу нужна личность, обладающая универсальной грамотностью — «функциональной грамотностью». Чтобы реализовать императив ФГОС, в обучении необходимо соединить две взаимосвязан-

ные и взаимообусловленные его стороны: когнитивное и коммуникативное, речевое и речемыслительное развитие учащихся, активизировать их познавательную активность, сформировать «практическую грамотность», проверяемую в условиях самостоятельно созданного текста.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Срезневский И. И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте // Текучев А. В. Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания: пособие для учителей / сост. А. В. Текучев. М.: Просвещение, 1982. С. 101.

² Буслаев Ф. И. О воспитании в начальном обучении родному языку (1845) // Текучев А. В. Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания: пособие для учителей / сост. А. В. Текучев. М.: Просвещение, 1982. С. 97.

³ Толстой Л. Н. О методах обучения грамоте (1862) // Там же. С. 53.

⁴ Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи: учеб. пособие по спецкурсу для студентов. М.: Просвещение, 1984. С. 116.

⁵ Есенин С. А. Стихотворения и поэмы / Библиотека поэта. Малая серия / Вступительная статья С. З. Гайсаляна. Л.: Советский писатель, 1960. С. 44.

⁶ Дейкина А. Д., Тростенцова Л. А. Творческие ресурсы учащихся в динамике по-знания русского языка // Язык, культура, личность: развитие творческого потенциала учащихся средствами русского языка: материалы Международной научно-практической конференции / сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина, А. П. Еремеева. М.: МПГУ; Ярославль: Ремдеп, 2011. С. 11.

Scryabina O. A.

Yesenin Ryazan State University, Russia

ON THE TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE UNDER CONDITIONS OF NEW EDUCATIONAL STANDARDS IMPLEMENTATION

The article deals with such actual problems of teaching Russian language as preservation and development of national methodical school, relation of FSES requirements, necessary innovations and accumulated teaching experience in order to improve the theory and practice of teaching Russian as a native language.

Keywords: Russian language; innovation; educational standards; tradition; teaching methods.

Фазлиахметов Ильнур Сальманович
Казанский федеральный университет, Россия
ilnur_f39@mail.ru

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Л. З. ШАКИРОВОЙ

Статья посвящена вопросам изучения грамматики в лингвометодическом наследии известного лингвометодиста в области преподавания русского языка как неродного Шакировой Лии Закировны Исходя из внимательного изучения монографий, статей, учебников ученого, автор статьи выделяет несколько важных положений, о которых пишет лингвометодист в своих исследованиях и реализует их в содержании и средствах обучения русскому языку в татарской школе. Считаем, что методические выводы и положения ученого не потеряли своей актуальности и на сегодняшний день, когда обучение русскому языку в школе ведется в свете внедрения новых ФГОС.

Ключевые слова: русский язык в школе, грамматика, лингвометодическое наследие, учебники русского языка, Л. З. Шакирова.

О роли грамматики в обучении русскому языку, в овладении русской речью писали многие ученые: такие, как В. А. Богородицкий (например, его работа «Обучение русской грамматике в татарской школе»¹), А. М. Пешковский («Школьная и научная грамматика: Опыт применения научно-грамматических принципов в школьной грамматике»²), Л. В. Щерба («Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики»³), А. В. Текучев («Методика русского языка в средней школе»⁴), Н. М. Шанский («Русское языкознание и лингводидактика»⁵) и многие др.

Применительно к преподаванию русского языка как неродного данный вопрос получил свое решение в исследованиях ученых-лингвометодистов: Г. А. Анисимова⁶ (для чувашской аудитории), К. З. Закирьянова⁷ (для башкирской аудитории), Р. Б. Сабаткоева⁸ (для осетинской аудитории), Н. З. Бакеевой⁹, Л. З. Шакировой¹⁰ (для тюркоязычной (татарской и башкирской) аудитории), З. Ф. Юсуповой¹¹ и др. Действительно, грамматика начинается там, где говорящий поставлен перед необходимостью построить предложение хотя бы из двух слов. Кроме того, грамматика является неотъемлемой частью каждого слова, так как, кроме лексического значения, у слова еще есть грамматическое значение. Изменение лексического значения слова приводит к изменению грамматического значения. Например, *дежурный* врач (прилагательное) и *Дежурный* вошел в класс (имя существительное).

В рамках данного исследования нами была поставлена цель — осветить степень разработанности проблемы в работах Лии Закировны Шакировой и их актуальность для современной методики преподавания русского языка в школе.

В научно-методическом наследии Лии Закировны Шакировой можно выделить немало работ, посвященных освещению специфики изучения грамматики в татарской аудитории. Например, это монографии¹², статьи в сборниках материалов конференций¹³ и журналах «Русский язык в национальной школе»¹⁴, «Совет мектебе (ныне «Магариф»)¹⁵ и др.

Изучив работы Лии Закировны, мы выделили несколько ключевых положений, которые, по мнению ученого, являются важнейшими в обучении грамматическому строю на уроках русского языка как неродного и были ею реализованы при разработке учебников и учебных пособий по русскому языку для татарской школы¹⁶.

Во-первых, положение об отборе грамматического материала для изучения в школьном курсе русского языка.

Необходимо решить, какие грамматические сведения целесообразно давать и чего нужно в этом плане требовать от школьников. Решение этого вопроса, по мнению Лии Закировны, должно носить однозначный характер: нужна грамматическая теория, показывающая учащимся функциональные признаки языковых норм. Правильный отбор материала позволяют учащимся осмысливать такие языковые закономерности, знание которых служит инструментом правильного построения словосочетаний, предложений, текстов. Наш опыт работы в школе показывает, что не всегда учащиеся-билингвы осознают функциональные признаки имен прилагательных или местоимений, союзов или предлогов. Опыт работы с учащимися выявил, что порой в учебниках русского языка недостаточно сведений и упражнений для представления такого материала.

Во-вторых, положение о практикоориентированном характере изучения грамматики. Всегда надо помнить, что «язык не просто система знаков», а «функционирующая система», и поэтому знание одних правил грамматики не обеспечивает нерусскому учащемуся умения строить предложение. Ему необходимо приобрести практические навыки, соответствующие тому или иному правилу. В связи с этим весь школьный курс русского языка должен быть ориентирован на обучение правильной русской речи. К сожалению, на практике это не всегда так, порой всё сводится лишь к заучиванию правил. В учебниках русского языка для 5-го или 10-го классов, разработанных Лией Закировной, реализуется практикоориентированный характер изучения русской грамматики, то есть мы находим упражнения и задания, позволяющие показать употребление глаголов несовершенного и совершенного вида, глаголов движения, причастий и деепричастий и т. д.

В-третьих, положение об учете своеобразия русского языка при обучении грамматике, то есть соотношение школьного курса русского языка с данными лингвистической науки. Это требует обучения таким закономерностям грамматического строя, усвоение которых направлено на овладение русской речью. Как указывал еще А. В. Текучев, «не сле-

дует поспешно нести в школу все то, что появляется в лингвистике, что еще не отстоялось в ней и не может считаться общепризнанным»¹⁷. Лия Закировна придерживается такой же позиции, что находит отражение в её учебниках русского языка.

В-четвертых, положение об учете особенностей грамматической системы родного языка учащихся при обучении русской грамматике. В связи с этим Лия Закировна развивает мысль о том, что следует учитьывать явления транспозиции и интерференции. А значит, учителю следует хорошо разбираться не только в грамматике русского языка, но и знать специфику родного языка учащихся. Учебники и учебные пособия по русскому языку, разработанные Лией Закировной в качестве автора и соавтора, учитывают данный принцип.

В-пятых, положение о взаимосвязанном обучении морфологии и синтаксису. Успешное овладение морфологическими категориями невозможно без определенной суммы знаний по синтаксису. Поэтому морфологические категории изучаются в структуре словосочетаний и предложений. Например, изучение такой части речи, как местоимение, невозможно без контекста, поскольку местоимения не называют, а указывают¹⁸.

Следующее положение, которое в центре внимания Лии Закировны, — это система упражнений при обучении русской грамматике. Выбор наиболее эффективной системы упражнений во многом определяет успех овладения учащимися русским языком как средством общения.

Лия Закировна в своих учебниках и пособиях по русскому языку разработала следующие типы упражнений: языковые (обычно направлены на наблюдение и анализ готового материала), условно-речевые (это пересказ, изложение, так как в их основе — текст (образец), содержащий нужные языковые единицы), речевые (это описание картины, портрета, составление предложений, рассказ о каком-либо событии и т. д.). Как отмечает Лия Закировна, речевые упражнения должны занять ведущее место на уроках русского языка как неродного.

Таким образом, анализ научно-методических работ, учебников и учебных пособий Лии Закировны позволяет нам сделать вывод о том, насколько важна разработка лингвометодических основ изучения грамматики при обучении русскому языку как неродному, поскольку в данном случае для учащихся изучение грамматики является не целью, а средством овладения вторым языком. Считаем, что методические выводы и положения известного лингвометодиста остаются актуальными и для современной школы, поскольку обучение русскому языку ведется в свете введения новых ФГОС.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Богородицкий В. А. О преподавании русской грамматики в татарской школе. Казань, 1951. 24 с.

- ² Пешковский А. М. Школьная и научная грамматика: Опыт применения научно-грамматических принципов в школьной грамматике. М.; Л.: Госиздат, 1923. 115 с.
- ³ Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1974. 112 с.
- ⁴ Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе: учебник для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1980. 413 с.
- ⁵ Шанский Н. М. Сопоставительное изучение языков и обучение русскому языку не-русских // Русское языкознание и лингводидактика. М., 1985. С. 15–23.
- ⁶ Анисимов Г. А. Научные основы изучения морфологии русского языка в чувашской школе (функциональный аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 36 с.
- ⁷ Закирьянов К. З. Научные основы школьного предмета «Русский язык» (к формированию лингвистической компетенции учащихся): монография. Уфа: Изд-во ИРО РБ. 2015. 280 с.
- ⁸ Сабаткоев Р. Б. Проблемы обогащения синтаксического строя русской речи учащихся национальных школ: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1979. 36 с.
- ⁹ Бакеева Н. З. Методика обучения морфологии русского языка в татарской школе. Казань: Тат. книж. изд-во, 1961. 294 с.
- ¹⁰ Шакирова Л. З. Методическая интерпретация лингвистических знаний: глагол и его категории // Филология и образование: современные концепции и технологии: материалы международной научно-практической конференции (3–5 июня 2010 года). Казань: Изд-во МО и НРТ, 2010. С. 478–483.
- ¹¹ Юсупова З. Ф. Местоимения русского языка: теория и практика: монография. Казань: Казан.ун-т, 2014. 196 с.
- ¹² Шакирова Л. З. Научные основы методики обучения категориям вида и времени русского глагола в тюркоязычной (татарской и башкирской) школе / под ред. И. В. Барапникова. Казань: Таткнигоиздат, 1974. 279 с.; Шакирова Л. З. Основы методики преподавания русского языка в татарской школе. Казань: Магариф, 1999. С. 128–164; Шакирова Л. З., Сабаткоев Р. Б. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ). СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. 352 с.; Шакирова Л. З. Педагогическая лингвистика: концепции и технологии. Казань: Магариф, 2008. 271 с. и др.
- ¹³ Шакирова Л. З. Методическая интерпретация лингвистических знаний...
- ¹⁴ Шакирова Л. З. Лингвистика и методика нерасторжимы // Русский язык в национальной школе. 2009. № 2. С. 35–39.
- ¹⁵ Шакирова Л. З. Текстовые функции видовременных форм глагола // Мәгариф. 2000. № 5. С. 44–45.
- ¹⁶ Шакирова Л. З., Саяхова Л. Г. Практикум по методике преподавания русского языка в национальной школе. СПб.: Просвещение, 1987. 303 с.; Шакирова Л. З. Русский язык: учебник для 5 класса татар. сред. общеобразоват. шк. 5-е изд., перераб. Казань: Магариф, 2009. 271 с.; Шакирова Л. З. Русская речь: учебное пособие для 5 класса основной общеобразоват. шк. с татарским языком обучения. Казань: Магариф, 2010. 127 с.; Шакирова Л. З., Фаттахова Н. Н. Русская речь: учебное пособие для 8 кл. татар. сред. общеобразоват. шк. Казань: Магариф, 2007. 167 с.; Шакирова Л. З. Русский язык: Учебник для 10 класса татар. средн. общеобразоват. шк. и пед. училищ. Казань: Магариф, 2006. 271 с. и др.
- ¹⁷ Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе: учебник для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1980. С. 234.
- ¹⁸ Более подробно об этом см.: Юсупова З. Ф. Обучение русским местоимениям в татарской школе: лингвометодические основы: монография. Казань: Магариф. 2001. 110 с.; Yusupova Z. F. Ways to overcome the cross-language interference at teaching Turkic-speaking attendance in Russian language // Life Science Journal 2014;11(9). P. 366–369; Rahimova D. I., Yusupova Z. F. Semantics and pragmatics of demonstrative pronouns in Russian and Turkic languages // Journal of Language and Literature. Vol. 6, Issue 2. 2015. P. 113–116.

Fazliakhmetov I. S.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

THE QUESTIONS OF RUSSIAN GRAMMAR IN THE LINGUOMETHODOLOGICAL HERITAGE OF L. Z. SHAKIROVA

The article is devoted to the questions of studying grammar in the linguometodological heritage of well-known lingvometodist in teaching Russian as a second language Leah Zakirovna Shakirova. Relying upon the careful study of monographs, articles, and textbooks of the scholar, the author identifies several important theses, formulated by the famous lingvometodist and implemented in teaching Russian language in the Tatar school. The author proves that L. Z. Shakirova's ideas did not lose their relevance today, when learning Russian language at schools is conducted in the light of the introduction of new FSES.

Keywords: Russian language at school; grammar; linguistic methodological heritage; textbooks of Russian language; L. Z. Shakirova.

Фалина Татьяна Михайловна

Академия социального управления, Россия

fitama@mail.ru

К ВОПРОСУ СТРУКТУРИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ УЧАЩИХСЯ

В статье говорится о внимании к достижениям в психологии и педагогике в разное время, чтобы в большей степени активизировать и конкретизировать деятельность учителей и учащихся при подготовке к творческим работам школьников.

Ключевые слова: новые требования обучения, уровни мыследеятельности, основы текстопостроения.

В документах новых стандартов обучения заложены оптимальные требования, необходимые для приведения в систему представлений о целях, содержании, методах, приёмах, средствах, технологиях и формах организации системно-деятельностной работы в сфере образования и особенно в вопросах развития речи.

Особый вопрос — о «философии человека», которая концентрируется в трёх основных понятиях: Дух, Душа и Воля. Это такие ведущие силы, с помощью которых можно стать человеком, способным к саморазвитию и самосовершенствованию. Теоретически они давно известны, но на практике часто забываются.

Сочетание этих трёх частей с набором соответствующих концептов может стать чётким методологическим ориентиром в ежедневной учебной деятельности не только для учителей, но и, конечно, для учащихся, часто не понимающих смысла стратегии и тактики своего поступательного движения к образованности, культуре речи и способности создавать творческие работы.

Вопросы совершенствования речеведческих знаний и умений школьников сегодня

- особенно актуальны. В их решении необходимо обращаться к самым разным источникам,
- раскрывающим, в частности, психологические особенности мыслительной деятельности и имеющим прямое отношение к работе по развитию речи.

Теория формирования умственных действий сформулирована и исследована П. Я. Гальпериным (1902–1988) в 1952 году. Согласно этой теории, процесс проходит по шести этапам: 1) создание мотивации обучаемого; 2) составление схемы ориентированной основы действия; 3) выполнение реальных действий; 4) проговаривание вслух описания реального действия; 5) проговаривание «про себя»; 6) полный отказ от речевого сопровождения действия, формирование умственного действия в свернутом виде (интериоризация). На каждом этапе действие вы-

полняется сначала развернуто, а затем постепенно сокращается, «свертывается».

Практическое значение теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина заключается в том, что в процессе обучения формирование новых действий происходит легче, без заучивания нового материала (так как он усваивается в процессе путем непроизвольного запоминания), без использования метода проб и ошибок.

В работах других авторов также представлены различные точки зрения для определения уровней усвоения учебного материала.

В 2006 году Д. Андерсон и его коллеги уточнили таксономию Блума: были добавлены два очень важных понятия: помнить и создавать в сочетании с другими. Здесь шесть пунктов: от простейших к наиболее сложным: помнить, понимать, применять, анализировать, оценивать и создавать.

В приведённой ниже таблице представлены основные речеведческие понятия, соотнесённые с уровнями мышления и необходимые на всех этапах освоения связной речи.

Таблица 1. Основные речеведческие понятия.

№	Уровни мышления (по обновлённой таксономии Б. Блума от Д. Андерсона)	Речеведческие знания и умения при создании текста сочинения
1	Помнить	основные признаки создаваемого текста (три единства: тематическое, смысловое, стилевое)
2	Понимать	назначение трёх вопросов к тексту: о чём? зачем? как?
3	Применять	правила структурирования текста (заголовок, вступление, основная часть, тезис, аргументация, вывод, заключение)
4	Анализировать	соответствие будущего текста алгоритму построения, теме, основной мысли, стилю
5	Оценивать	текстовые достоинства и недостатки написанного, речевые и правописные нарушения в собственной работе
6	Создавать	необходимое: творческая оригинальная работа без избитых клише и штампов с выражением собственного взгляда на разбираемые понятия с эмоциональным отражением личностного отношения к анализируемым героям, событиям, явлениям и др.

Здесь с помощью слова *помнить* становится ясным, что *создавать* можно только при условии, если смысл других понятий между этими будет в *памяти*, в сознании создающего. Эти два слова, первое и последнее, имеют особое значение в этой системе особенно потому, что благодаря им образуется достаточно точное и полное представление о базовых дей-

ствиях, на основе которых может быть создана (и существует!) широкая сеть самых различных вариантов и подпунктов для работы по развитию речи и, в частности, при построении текста сочинения.

Далее даётся текст и пример конструирования сочинения по нему с опорой на вышеприведённые данные о мыслительной деятельности учащихся в процессе творчества.

Сказка про мельницу

Живет в Литве мельница. Сколько ей лет — одному ветру известно. Белые камни обросли мхом, кое-где из камней приспособились расти бурьяны, и даже подсолнух утвердился корнями между камнями.

Но, конечно, как у всех, была у мельницы молодость. Сколько разных ветров пронеслось! Каждый ветер приносил мельнице радость. Чуть подуло — за скрипели по дорогам телеги. Вся поляна запружена лошадьми, мужиками и бабами. Белый от муки мельник повернул крылья, подставил их ветру — и зной отграбает белый духовитый размол: на хлеб, на пиво, на пироги.

Ветра хватало на множество мельниц. Они стояли на самых высоких холмах, и чуть подуло — закружились легкие крылья. А если ветра не было, все затихало. Мельник уходил в село, и только мыши шуршали в темноте, точили хлебные зерна. Но чуть ветер...

И вдруг что-то случилось. Все меньше и меньше стало возов с мешками, все чаще мельник вешал замок на белую от муки дверь и уходил на хутор. И наступил такой день: сильный ветер, но никто не приехал. И потом ветер много лет бесполезно свистел в решетчатых крыльях. Бывали дни, когда мельница думала: что, люди перестали сеять хлеба? Да нет, каждую осень на холмах желтели полосы ячменя и пшеницы. И путники отдыхали в тени у мельницы, доставали из котомок белые пышки.

Однажды в тихую погоду, когда слышно, как гудят, вьются столбом комары, мельница услышала издалека странные звуки: за поселком в лощине работал мотор. У новой мельницы ругались и смеялись люди и сыпалась из-под жернова белая река размолотых зерен. В тот день старая мельница поняла: ждать больше нечего. Деревянные мельницы год от году пропадали. И осталась на холмах одна высокая мельница из белого камня. Люди только по привычке называли мельницей старую башню.

И вдруг кому-то из людей пришла в голову мысль: а ведь холмы и дорога между холмами станет скучнее, если исчезнет последняя мельница. Однажды скрипнула ключ в старом замке, и мельница услыхала такой разговор:

— Сделаем три этажа. Внизу — заходи, выпей квасу с дороги, хлебного пива...

— На второй ярус сделаем лестницу. Тут будут блины. Обедай, отдохтай.

— На самом верху — тоже столы. Для тех, кто не очень спешит. Повесим старинную лампу...

И вот появились у мельницы новые крылья. Грузовик начал возить кирпичи, плотники сделали вокруг мельницы мостик. Внутри хлопочут столяр и художник. И уже скоро проголодавшийся путник свернет с дороги на мельницу. Летом — холодный квас, яблоки, огурцы. Зимой — чай. И во всякое время — блины! На мостике встанешь — видно дорогу, холмы с полосами хлебов, острога леса... Старая мельница — часть этой древней земли.

Если какой-нибудь ветер занесет вас на дорогу возле поселка Шедува, вы сразу увидите старую мельницу. Будете пить хлебный литовский квас — поднимите кружку за старые и новые крылья, за здоровье людей, умеющих беречь красоту на земле.

(В. М. Песков)

**Таблица 2. Пример построения текста
для экзаменационного сочинения в 9-м классе**

		Заголовок	Новая жизнь
1	I	Вступление (может быть более общего характера, чем конкретная тема данного текста)	<i>Всегда есть возможность сохранить что-то очень красивое на родной земле. Нужно только хорошо присмотреться к тому, что есть вокруг и особенно в природе</i>
2	II	Основная часть (слова об авторе, его позиции и кратком содержании отрывка). Ответ на вопрос темы в виде тезиса (мысли, требующей доказательства), после которого уместен вопрос « <i>почему?</i> » и необходим ответ с аргументами	<i>В своей сказке В. Песков рассказал о старой мельнице, на которой долгое время мололи муку, а потом всё кончилось, не нужна стала мельница, грустно стало всем, жизнь как будто остановилась. «И наступил такой день: сильный ветер, но никто не приехал». Однако не для этого автор написал об этой истории. Он верил в другое. Прошло много времени, и всё-таки началась новая жизнь мельницы. Почему же это произошло?</i>
3		Аргумент 1. Можно цитировать (если авторский текст не исправляется, он заключается в кавычки)	<i>Во-первых, «вдруг кому-то из людей пришла в голову мысль» о том, что «станет скучнее, если исчезнет последняя мельница». Как хорошо, что появляются такие люди, которые высказывают что-то умное и правильное</i>
4		Аргумент 2. <i>Во-вторых,...</i> Можно цитировать, правильно оформляя цитаты	<i>Во-вторых, действительно, эта мысль превратилась в дело: мельница снова стала служить людям, но уже по-другому. Она продолжала кормить людей, и они были рады приходить к ней, чтобы поговорить, пообщаться, посмотреть сверху на окружающий мир, полюбоваться им: «На мостики встанешь — видно дорогу, холмы с полосами хлебов, острова леса...»</i>
5		Вывод: <i>Таким образом,... Следовательно,... Значит,...</i>	<i>Люди спасли старую мельницу, потому что она — украшение земли, память об истории</i>
6	III	Заключение	<i>Да, нужно иногда оглянуться и посмотреть: может быть, чему-то или кому-то нужна наша помочь, чтобы сохранить красоту в чём бы то ни было и поддержать что-то новое и нужное для людей</i>

Приведенная информация — незначительная часть того, что может быть применено в практике современного учителя русского языка и литературы, для которого главное — быть в поиске.

Falina T. M.

Social Academy of Management, Russia

ON THE QUESTION OF STUDENTS CREATIVE WORKS' STRUCTURING

The article discusses the developments in psychology and pedagogy, achieved in different times in order to intensify activities of teachers and students in preparation of the creative works of students.

Keywords: new teaching requirements; mental activity levels; text-forming bases.

Фаттахова Наиля Нурыйхановна

Казанский (Приволжский)

федеральный университет, Россия

n-fattahova@mail.ru

О ПРИНЦИПАХ ПОСТРОЕНИЯ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается один из основных принципов построения учебников «Русский язык» для 8–9-х классов общеобразовательных учреждений — принцип научности. Устанавливается целесообразность использования в школьном курсе русского языка современной научной теории, определенной научной модели, теории представителей конкретной научной школы. Как известно, основным средством обучения русскому языку в школе был и остается учебник, от которого зависит эффективность всего процесса обучения, ориентированного не только на обучение русскому литературному языку, но и на формирование у школьника представления о русском языке как предмете научного изучения. В результате школьного обучения должно произойти «осмысливание учениками бессознательных языковых процессов» (И. А. Бодуэн де Куртенэ), это особенно важно в старших классах, когда формируются умения классифицировать, систематизировать разрозненные сведения о языке, обобщать, объяснять, извлекать новые знания из полученных ранее.

Ключевые слова: школьный учебник, синтаксис русского языка.

Основная цель школьного обучения — объяснить устройство и функционирование языка, научить пользоваться родным языком для решения разных коммуникативных задач, поэтому изучение синтаксиса в школьных учебниках «Русский язык» для 8–9 классов¹ построено на основе структурно-семантического, функционального, сознательно-коммуникативного, личностно ориентированного подходов. Это позволяет акцентировать внимание на синтаксисе как организационном центре грамматики, так как именно на синтаксисе возложена центральная миссия языка — быть средством человеческого общения, то есть коммуникативная. Однако опыт преподавания синтаксиса в вузе, а также работа по написанию школьных учебников для 8–9, 10–11-х классов показали, что нет преемственности в преподавании синтаксиса в школе и в вузе. Кроме того, для татарской школы проблема усугубляется структурными, семантическими и функциональными расхождениями между сложноподчиненными предложениями русского и родного языка учащихся.

Синтаксис как наука начинает развиваться с конца XIX века, поэтому многие вопросы, например, состав и приоритетность синтаксических единиц, принципы классификации простых и сложных предложений и др., являются предметом дискуссий, что не может не отразиться и на школьном учебнике. Безусловно, в школьном учебнике должны использоваться последние достижения лингвистики для объяснения, систематизации и классификации фактов языка, который должен описываться как сложная система, имеющая свой принцип организации,

свои модели, присущие ему закономерности развития и особенности функционирования. Однако трудно решить, на какую научную модель, классификацию следует ориентироваться, нужно ли учитывать все достижения лингвистики или следует сохранять традиционный подход в понимании синтаксических единиц, можно ли объединять разные принципы и научные подходы. «Можно ли выбрать из ряда описаний языка одно и сказать, что это и есть единственная подлинно научная грамматика? Это означало бы, что мы выберем из множества задач одну главную и объявили ее единственной научной»².

Если мы обратимся к одному из наиболее дискуссионных вопросов, а именно: классификации сложноподчиненных предложений, увидим, что здесь есть расхождение как между разными школьными учебниками, так и между школьной и научной классификацией предложений. Как известно, в русской синтаксической науке в разное время были выдвинуты три принципа классификации сложноподчиненных предложений: логико-грамматический, формально-грамматический и структурно-семантический. Основы структурно-семантического принципа были изложены представителем Казанской лингвистической школы В. А. Богородицким в его работе «Общий курс русской грамматики», в которой автор указывает на единство сложноподчиненного предложения: «...во всяком целом предложении его части составляют одно целое, так что, будучи взяты отдельно, уже не могут иметь вполне прежнего смысла или даже совсем невозможны, подобно тому как морфологические части слова существуют только в самом слове, но не отдельно от него»³. В. А. Богородицкий при классификации сложноподчиненных предложений предлагает учитывать «...к чему относится придаточное предложение, а не что заменяет. При исследовании придаточных предложений нужно иметь в виду: 1) к чему относится; 2) какие формальные слова применяются (также и другие средства — интонация и т. п.) и 3) какие смысловые оттенки в каждом случае принадлежат самим придаточным предложениям (а не тому или другому члену главного предложения)»⁴.

Кроме того, вступая в синонимические отношения с членами предложения, придаточные имеют целый ряд существенных отличий от них как по форме, так и по содержанию, поэтому их классификация, полностью совпадающая с уровнем простого предложения, не целесообразна.

Мысли В. А. Богородицкого уточняются и расширяются в работах Н. С. Поспелова и В. А. Белошапковой. Структурно-семантическая классификация получила широкое распространение и находится в центре внимания многих видных исследователей синтаксиса русского языка, однако следует признать, что классификация сложноподчиненных предложений окончательно не сформировалась, она в некоторых своих аспектах противоречива и спорна, что затрудняет ее практическое использование в вузе и в школе.

Классификация, принятая в школе, не дифференцирует сложно-подчиненные предложения по принципу расчлененности/нерасчлененности их структур, тем не менее учебник фиксирует внимание на том, что придаточное предложение может служить для пояснения какого-либо слова в главном предложении или всего главного предложения. Все сложноподчиненные предложения подразделены на три основные группы: предложения с придаточными определительными, изъяснительными и обстоятельственными, куда входят 9 групп придаточных. Таким образом, школьный и вузовский учебники в выделении типов придаточных расходятся. В группе присловных школьный учебник выделяет местоименно-соотносительные придаточные предложения, а распределяет их по разным классификационным рубрикам. Те из них, структурную основу которых образует соотношение указательного или определительного местоимения в главном и относительного или указательного местоимения в придаточном, относятся к местоименно-определительным (*Кто ищет, тот всегда найдет*). Предложения, построенные на основе соотношения местоименных слов, попадают в группу обстоятельственных придаточных: придаточные образа действия, сравнения, места. Следовательно, в целом ряде случаев выделение придаточных основывается на семантическом принципе и затрудняет выработку внимания учащихся к структурным особенностям сложноподчиненных предложений. Вместе с тем в учебнике встречаются случаи отнесения придаточных к тому или иному типу на основе учета лишь структурных признаков, в частности, местоименно-определительные по своему значению не могут рассматриваться как придаточные определительные: к ним нельзя поставить вопрос *какой?* Они не определяют местоимение в главном предложении, а раскрывают его содержание, им, скорее, присуще уточнительное значение, которое выражается логическим вопросом *кто именно? что именно?* (*Кто (кто именно?) ищет, тот всегда найдет*).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Андрамонова Н. А., Умарова Л. Д., Фаттахова Н. Н. Русский язык: Учебник для 8 кл. татар. сред. общеобразоват. шк. Казань: Магариф, 2007; Фаттахова Н. Н., Андрамонова Н. А. Русский язык: Учеб. для 11 кл. татар. средн. общеобразоват. шк. Казань: Магариф, 2007. 175 с.

² Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность М., 2003. С. 167.

³ Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики. 5-е изд. М.: Соцэкиз, 1935.

⁴ Там же. С. 230.

Fattakhova N. N.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

ON THE PRINCIPLES OF BUILDING A SCHOOL TEXTBOOK OF RUSSIAN LANGUAGE

The article considers one of the basic principles of creating “Russian language” textbooks for 8–9th grades, i.e. a scientific principle. The author proves the feasibility of using modern scientific theories and models at school courses of Russian language, including the theories of

the representatives of a particular scientific school. As we know, the main source of teaching the Russian language at school remains a tutorial, on which depends the efficiency of the whole process of training, oriented not only to teaching Russian as a literary language, but also to formation of student's ideas about the Russian language as the subject of scientific study. The result of school education should contain "understanding by the students of unconscious language processes" (I. A. Baudouin de Courtenay), which is especially important at high school, when the skills of categorizing, organizing disparate language information, synthesizing, explaining, extracting new knowledge from previously obtained material are formed.

Keywords: school textbook; syntax of Russian language.

Цыренова Ирина Павловна

*Средняя общеобразовательная
школа № 49 г. Улан-Удэ, Россия*

iratsyrenova@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛИТЕРАТУРЫ БУРЯТИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье представлен опыт использования произведений писателей Бурятии в качестве художественного материала для создания дидактических и контрольно-измерительных материалов на уроках русского языка в современной школе. Автор актуализирует использование текстов современных русскоязычных писателей, представляющих взгляд героя, близкого по мироощущению и происхождению современному бурятскому школьнику, в качестве регионального компонента программы по русскому языку.

Ключевые слова: дидактические материалы, контрольно-измерительные материалы, национально-региональный компонент, литература Бурятии.

Современная методика преподавания русского языка учитывает его функционирование как государственного, так и языка межнационального общения. Конечно, преподавание русского языка базируется на общей теории методики обучения языкам. Вместе с тем в последнее время в связи с введением новых стандартов особое значение придается культурологическому аспекту, возрастает роль русского языка в формировании национального и личностного самосознания. Поэтому актуальным становится использование его в качестве средства приобщения к материальной и духовной культуре народа и к установлению диалога культур в условиях многоязычного окружения.

Использование регионального содержания на уроках русского языка в нашей республике даёт возможность учителю воспитать интерес к малой родине, расширяет представление о её истории и сегодняшнем дне, что в конечном итоге приводит к личностному результату — осознанию самоопределения, самоидентификации учащегося. Это позволяет реализовать идею межпредметных связей, органично связать урочную и внеурочную деятельность. Использование текстов писателей Бурятии важно для организации работы с одарёнными детьми. Очень оживляет работу элемент поиска, исследования учащихся. Обращение к местному языковому материалу предполагает возможность конструирования интегрированных уроков, уроков-экскурсий, деловых игр, творческих и исследовательских проектов, уроков-путешествий и т. д. Мы считаем, что включение национально-региональных материалов в рабочие программы по русскому языку и литературе позволит реализовать одну из приоритетных задач, стоящих перед современной школой, — научить ценить, сохранять и развивать богатую историю и культуру народов России, большой по географической протяжённости, богатой в этническом отношении и разнообразной по природным условиям жизни страны.

Ещё К. Д. Ушинский¹ считал, что в качестве основы для изучения Отечества необходимо развивать у детей «инстинкт местности» (местный патриотизм), где они живут, т. е. знание своего непосредственного окружения и умение соотносить его с изучаемым материалом.

Воспитание национального самосознания при обучении русскому языку необходимо начинать с освоения притягательной силы родного языка. Стержнем этой работы может стать литературное краеведение. Это даст возможность воспитать не только патриота, но и гуманного, социально культурного человека. Особое значение эта работа имеет в нашем регионе, ведь наша республика в течение многих веков является местом диалога культур народов, ее населяющих.

Современный этап развития методики преподавания русского языка характеризуется поиском эффективных путей обучения, ориентированного на усиленное внимание к функциональному аспекту изучаемых явлений языка. Это предполагает целенаправленное наблюдение за особенностями использования языковых средств не только в разных стилистических проявлениях литературного языка, но и в специфическом, региональном аспекте, характеризующем языковые особенности той или иной местности. В исследованиях последних лет отмечается, что методические идеи использования в процессе обучения региональных языковых средств еще не нашли полноценной разработки и внедрения в современную практику преподавания русского языка в школе.

Однако, например, Н. Г. Благова² и др. предлагают следующее дополнение к перечню традиционных задач преподавания русского языка в школе в связи с введением систематического включения регионального компонента: «познакомить учащихся со структурными и функциональными особенностями русского языка; обогатить словарный запас школьников за счет местного языкового материала, ценного с точки зрения познавательной и эстетической; на основе погружения в язык расширить знания учащихся об истории, культуре края, традициях и обычаях местных жителей; показать феноменальность русского языка, раскрыть пути языкового обогащения».

Как известно, учебники, реализующие федеральный компонент образования в области русского языка, не обеспечивают региональный компонент в преподавании, в результате чего на уроках практически не используется языковой материал, отражающий специфику того или иного региона России. Однако регионы России имеют не только ярко выраженные территориальные, природные, но и культурно-исторические и языковые особенности.

Мы представляем опыт включения произведений писателей Бурятии в методический ресурс учителя-словесника. Следует отметить, что русскоязычная литература Бурятии — довольно специфическое явление. Рожденная в недрах поликультурной общности людей, она впитала

как национальные, характерные для народов, населяющих республику, черты, так и некие общие самобытные проявления, обеспеченные территориальным и природным аспектами. Замечено, что менталитет человека, живущего близ Байкала, является особым. И это сближает людей разных этносов. Прибайкальцев отличает особая тяга к медитативности, гармонизации жизни, мы, может, более внимательны к природе, чем жители других регионов. Уникальность природы влечёт за собой уникальность картины мира, создаваемой художниками слова. Потому особенно важным кажется нам привлечение текстов художественной литературы Бурятии к обучению и воспитанию школьников.

Мы предлагаем несколько примеров использования текстов литературы Бурятии в качестве дидактических материалов на уроках русского языка.

Пример 1.

Объяснительный диктант.

Но вот и солнце стало заваливаться за темнеющую кромку леса, последним лучом золота вершину сопки на той стороне пади. Вот и ветер первый раз вздохнул, как бы набирая силы для ночной работы. Утки резко-резко закрякали, прощаясь с солнцем. Тогда-то и услышал старик, как раздался щелчок, за ним другой, и началась песня, которую он ждал, — песня древней птицы. Старик завозился, заворочался, стараясь приподняться. Наконец ему удалось сесть, и он сразу же стащил с головы шапку. И тут явственно услышал необычную, будто из дальних веков идущую, странную и диковинную песнь глухаря. К ней приладилась, поднялась над лесом и другая, весёлая, гуркающая песнь. То в низовьях пади, а предзакатных лучах затоковали тетерева. Цыдып, весь напрягшись, с упоением слушал знакомые с детства лесные голоса. Слушал долго, до изнеможения, до сладкой усталости. И, наконец, не смог больше выдержать — мешком свалился на кошму. Но и лежа, натянув на себя тулуп, подрагивая от сырого ветра, слушал, слушал, слушал — не мог наслушаться. (По книге Баадия Мунгогнова «Зов предков и звуки грядущего».)

Задание: 1) найти и обозначить графически причастные (I вариант) и деепричастные (II вариант) обороты, 2) найти и объяснить значение диалектных слов в тексте.

Трудность в подборе текста заключается в том, что последний должен удовлетворять многим требованиям и совмещать в себе разнообразные качества одновременно: понятность по содержанию, соответствие программам, уровню трудности, возрастным особенностям. Это требует от педагога, использующего текст, методических усилий и педагогического опыта.

Тексты писателей Бурятии должны найти свое место в контрольно-измерительных материалах по русскому языку. Такой подход к составлению диагностических работ станет одним из направлений в формировании и выявлении у школьников метапредметных и личностных результатов, которые, как известно, стали одним из главных требований нового подхода к образованию. Знание произведений о родном крае будет иметь большое воспитательное значение, так как способствует разви-

тию уважения и любви к малой родине и оказывает влияние на формирование личности учащихся.

Пример 2.

С открытым сердцем

Тот, кто думает, что Сибирь сурова, а сосновый лес однообразен и хмур, пусть приезжает к нам в пору цветения байкальского багульника.

Будет солнечный день, весенняя теплынь, синева небес и запах смолистых, прекрасно мужественных сосен. Но самое волнующее и незабываемое открывается в цветении сибирского багульника.

Как передать этот трепет жизни, когда среди темных шершавых стволов сосен распускаются розовыми цветами невысокие кусты багульника. Они ласково прижимаются к стволам сосен, дарят теплом и нежностью. А сосны, склонив вершины, восхищенно смотрят на своих маленьких прелестных друзей.

Но багульник удивителен не только тем, что украшает наши сосновые леса в весеннюю пору. А вот найдите где-нибудь такой лесной цветок, который бы распустился зимой. Пройдешь голубеющими снегами и сломишь несколько заледенелых веточек багульника, принесешь их домой и поставишь в воду. Дней десять стоит букет метелкой. Но постепенно начнут набухать бутончики, прикрытые шоколадной корочкой, и однажды утром вдруг раскроются розово-малиновые лепестки, напоминающие яблоневый цвет.

Очень люблю байкальский багульник за тонкую легкость цветка, аромат листвьев, а больше всего за открытое сердце, радующее своей красотой. (168 слов)

(По О. Серовой).

Определяя место регионального компонента в лингвистическом образовании современных школьников, предлагаемая концепция не предполагает коренной перестройки традиционного содержания обучения русскому языку или введения новых самостоятельных разделов курса. Тексты писателей Бурятии можно эффективно использовать для создания компетентностно-ориентированных заданий в формате ЕГЭ. Местный языковый материал последовательно и систематически включается как в базовое, так и в дополнительное образование по русскому языку, находит место в урочной и внеурочной деятельности учащихся. Многолетние наблюдения за работой секции литературы на Республиканской конференции «Шаг в будущее» показали, что учителя часто обращаются к произведениям бурятских авторов для научного исследования своих учеников. Мы тоже не раз обращались к текстам О. Серовой, И. Калашникова, Н. Нимбуева для организации работы с одаренными детьми. У данного опыта большие перспективы, так как он имеет актуальность в практической деятельности учителя-словесника не только в нашем регионе, но и за его пределами.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ушинский К. Д. О построении курса начального обучения. Избранные педагогические произведения. М., 1954. С. 560–565.

² Благова Н. Г., Коренева Л. А., Родченко О. Д. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента (Для средней общеобразовательной школы) // Русский язык в школе. 1993. № 4. С. 16–19.

Tsyrenova I. P.

Ulan-Ude school № 49, Russia

**METHODICAL POTENTIAL OF BURYAT LITERATURE
IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES**

The article presents the experience of using works of Buryat writers as artistic material for creation of teaching and test materials at Russian lessons in modern education. The author actualizes in education modern Russian writers' texts, representing the views of a hero, close to modern Buryat student, as a regional component of the Russian language program.

Keywords: didactic materials; national-regional component; literature of Buryatia.

Шалимова Светлана Владимировна

Центр образования № 53 им. Л. Н. Толстого, Россия

shali-svetlana@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Констатируемое снижение интереса к изучению русского языка и литературы приводит к пересмотру общей методики преподавания данных предметов в школе. В информационном обществе необходимо особое мышление, которым обладают современные дети, вырастая в поколение «быстро мыслящих», поэтому главная задача педагога — оперативно реагировать на изменения в современном укладе жизни и учесть индивидуальные особенности обучающихся. Использование популярности телешоу — стимул познавательной активности и интереса школьников. В статье представлены приемы работы с элементами телепередач на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: интерес к изучению русского языка и литературы, методика, элементы телепередач, ролевые игры.

К сожалению, в современном обществе наблюдается общее снижение культуры речи и поэтому главная задача учителя состоит в том, чтобы не просто научить детей правильно говорить, но и сделать эту работу интересной, запоминающейся, а главное — значимой для каждого обучающегося. Русский писатель и педагог Л. Н. Толстой советовал учителю: «Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее». Но сегодня мало любить и знать свой предмет. Ведь преподавать русский язык и литературу, при изучении которых «душа обязана трудиться», непросто, поэтому вопрос «Как повысить интерес к своему предмету?» задает себе сегодня каждый учитель-словесник. В век телевидения и компьютеров слово учителя отходит на второй план, и авторитетами для обучающихся становятся современные исполнители, телеведущие, звезды кино и эстрады. О том, что телевизор и компьютер приносят много вреда, пишут достаточно много, а вот о пользе этих технических средств и средств массовой информации для учеников написано недостаточно. На наш взгляд, очевидна необходимость пересмотра отношения к масс-медиа и использования её как средства активизации познавательного интереса к языку и слову.

На уроках русского языка и литературы мы используем элементы телепередач.

1. *«Пусть говорят».* В подготовке обучающихся к выполнению части С ОГЭ используются элементы популярного ток-шоу. В качестве темы — задание 15.1, 15.2 или 15.3 ОГЭ по русскому языку, гости — обучающиеся 8-х и 9-х классов, которые высказывают свою точку зрения по указанной проблеме, приводят примеры из собственной жизни и из литературных произведений. Таким образом, формируется банк аргументов для написания сочинения-рассуждения.

2. «Кто хочет стать... отличником?» Заранее готовится рабочий лист с указанием фамилии, имени учащегося, отмечаем в процессе выполнения, какие подсказки использовал каждый (помощь друга, 50 на 50 и помощь учебника), количество правильных ответов и итоговую оценку.

Рабочий лист

Фамилия, имя учащегося	Подсказки			Количество правильных ответов	Оценка
	Помощь друга	50 на 50	Помощь учебника		
Иванов Иван					
Петров Петр					
...					

Знакомим с критериями оценки и предлагаем три уровня заданий в зависимости от сложности. Например, по теме «Морфемика и словообразование».

Примеры заданий 1 уровня.

Какими бывают слова?

- А) Однокоренными;
- Б) Одноствольными;
- В) Однодольными;
- Г) Одноцветковыми.

Какой морфемы нет в русском языке?

- А) интерфикс;
- Б) постфикс;
- В) суффикс;
- Г) аутфикс.

Примеры заданий 2 уровня.

В каком ряду во всех словах выделяется нулевое окончание?

- А) гербарий, коров, босиком;
- Б) улей, олений, разбросав;
- В) суффикс, смелость, рош;
- Г) гуманист, остался, другой.

Определите способ образования существительного учительская.

- А) переход из одной части речи в другую;
- Б) сложение основ;
- В) приставочно-суффиксальный;
- Г) безаффиксный.

Примеры заданий 3 уровня.

Какая словообразовательная пропорция составлена неверно?

- А) Амбар : амбарчик = сарай : сарайчик;
- Б) слон : слониха = трус : трусиха;
- В) парашют : парашютист = паспорт : паспортист;
- Г) сад : садовник = ель : ельник.

В каком ряду во всех словах два корня?

- А) одновременный, семилетка, авиа часть, чрезмерный;

- Б) видеофильм, предрасположенность, разносторонний, самолёт;
В) вперёдсмотрящий, круглолицый, кровеносный, самовар;
Г) светловолосый, сумасшедший, песнопение, надстройка.

3. «*К барьеру*» — своеобразная дуэль между двумя парами участников.

Основные игроки — дуэлянты, помощники — секунданты, то есть игра проходит в небольших командах, поскольку у каждого дуэлянта должно быть по два секунданта. Дуэльная дорожка насчитывает 6 шагов (вопросов) — по 3 для каждой из соревнующихся сторон. Ведущий поочередно задает вопросы игрокам. Например, по произведению А. С. Грибоедова «Горе от ума»: вопрос дуэлянту, исполняющему роль Чацкого, звучит так: «Что имел в виду Фамусов, когда говорил о вас: „По матери пошел, по Анне Алексеевне…“?». Вопрос дуэлянту, исполняющему роль Молчалина, звучит так: «В „Табели о рангах“ найдите свой гражданский чин. Как вам удалось его получить?». В течение одной минуты дуэлянт может советоваться со своими секундантами. Если ответ верен, участник получает одно очко и делает шаг вперед навстречу сопернику. При неверном ответе он остается на месте. Участник, заработавший наибольшее количество очков, считается достигшим «барьера», и ему присуждается право первого «выстрела». Под «выстрелом» подразумевается выполнение творческого задания. Например, играющим предлагается развить гипотезы о происхождении фамилий Чацкого и Молчалина (при этом подчеркивается, что многих своих героев Грибоедов наделил «говорящими» фамилиями). Дуэлянт с такими заданиями справляется один, а секунданты в это время отвечают на вопросы, зарабатывая очки дуэлянтом. Финальное состязание выявляет победителя викторины.

4. «*Угадай мелодию*». При изучении лексики обучающимся предлагаются распределить слова на три указанные группы: историзмы, архаизмы, неологизмы. Но в качестве заданий будут выступать отрывки из песен. Например:

«...Позади остался миллениум — впереди у нас тысяча лет...», «...Но пока тебе не скрещу на груди персты...», «...Я от венчания до трizны хотел с тобою рядом быть...», «...С любимою Ванюша прощается, кольчугу звенит и нежно говорит...», «Очи чёрные, очи страстные, очи жгучие и прекрасные...», «...Людям нужен допинг, ежедневный допинг, мы идём на шопинг...» и т. п.

5. «*Что? Где? Когда?*» с использованием видеовопросов от учителей школы, а также от родителей. Например, задание по литературе: «В одной смешной книге „Приключения капитана Врунгеля“ есть страницы, рассказывающие о том, как бывалый капитан нанял матросом на свою яхту „Беда“ человека по имени Фукс. Врунгель „клюнул“ на то, что Фукс, по его, Фукса, заверениям, отлично разбирается в картах. Бравого капитана подвела, однако, многозначность слова „карты“. Фукс действительно превосходно знал их, но только не морские, а игральные. Когда дело дошло до исполнения команд Врунгеля, отанных на без-

упречном морском жаргоне, Фукс не понял ровным счётом ни одного слова. Узнав, что этим жаргоном Фукс не владеет, а владеет другим — жаргоном картёжника, Врунгель нашёл выход. Какой?» Вопрос по русскому языку: «Запишите пары слов: *песня и стих*, *гол и пас*, *два и три*. Все вторые слова в этих парах обладают свойством, которым не обладает ни одно из первых слов. Назовите это свойство».

6. «*Час суда*». Данная игра предполагает распределение ролей — подсудимый, адвокат, судья, общественный обвинитель, свидетели. Например, на уроках литературы можно осудить Чацкого или Швабрина, на уроках русского языка — причастие (самостоятельная часть речи или особая форма глагола?) или -ть в неопределённой форме глагола (суффикс или окончание?).

Принципиально важно, чтобы каждый урок был ребёнку и в радость, и приносил пользу, но не превращался просто в забаву или игру. Наш опыт показывает, что методический потенциал ролевых игр остается неизменно высоким, а обращение к СМИ позволяет приблизить урок к реальной жизни и использовать пресловутую зависимость подростков от телевидения и Интернета во благо образовательного процесса. И, может быть, именно на таком уроке, как говорил Цицерон, «зажгутся глаза слушающего о глаза говорящего».

Shalimova S. V.

Educational Center № 53 named after L. N. Tolstoy, Russia

USING THE ELEMENTS OF TV PROGRAMS AT RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS

The author argues that decline in interest in studying Russian language and literature leads to a revision of general methods of teaching these subjects at school. In the information society there must be a particular way of thinking possessed by today's children, growing up in "quickly thinking" generation, therefore the main task of the teacher is to respond quickly to changes of modern lifestyles and to take into account individual characteristics of students. The use of the popularity of the TV show may serve as a stimulus of cognitive activity and interest of students. The article presents techniques for working with elements of television programs at the lessons of Russian language and literature.

Keywords: interest in studying Russian language and literature; methodology; elements of TV shows; role playing.

**Шеболкина Евгения Петровна,
Апалькова Ирина Григорьевна**

*Коми республиканский институт
развития образования, Россия
e.p.shebolkina@mail.ru, apal08@mail.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕРНЕТ-ШКОЛЫ «ГОВОРИМ ПО-РУССКИ ВСЕЙ СЕМЬЕЙ»

В статье описывается модель интернет-ресурса, предназначенного для дополнительного самостоятельного изучения русского языка детьми-инофонами и членами их семей. Курс русского языка, призванный облегчить языковую и социокультурную адаптацию мигрантов, построен на культурологической основе.

Ключевые слова: интернет-ресурс, языковая и социокультурная адаптация, ребенок-инофон, культурологический подход, системно-деятельностный подход.

Республика Коми является полигэтническим регионом, на территории которого проживают представители более ста этнических групп. В целом республику можно охарактеризовать как спокойный в плане межэтнического взаимодействия регион, где не было значимых конфликтов на этнической или религиозной почве, тем не менее уровень латентной конфликтности довольно высок, случаи проявления интолерантности и мигрантофобии имеют место быть, что значительно затрудняет процесс социализации мигрантов и вынужденных переселенцев. В настоящее время большинство из них нуждаются в языковой, культурной, экономической адаптации и интеграции.

Уязвимой категорией становится детская аудитория. Языковой барьер, психологический дискомфорт, связанный с потерей социального статуса, утратой личностной и групповой идентичности, — все это становится причинами эмоциональных и поведенческих нарушений, выраженной агрессивности поведения, ставит ребенка в жизненно трудную ситуацию. Доля детей, слабо владеющих русским языком или не владеющих им совсем, в классах с полигэтническим составом обучающихся в школах Республики Коми может составлять от 30 до 80%, что затрудняет процесс обеспечения доступного качественного образования для всех детей.

Овладение русским языком как государственным языком Российской Федерации помогает конструктивно решать многие из заявленных проблем. В условиях массового невладения учителями русского языка

Проект выполнен на средства гранта в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 01.04.2015 года № 79-рп. Грантооператор — ООО Общество «Знание» России, грантополучатель — Коми республиканский некоммерческий детский благотворительный фонд «Сила добра»

и литературы методикой преподавания русского языка как неродного и отсутствия консультационных центров, решающих проблемы языковой и социокультурной интеграции семей мигрантов и вынужденных переселенцев, особенно актуальной становится проблема диверсификации источников получения знаний о русском языке и культуре русского народа и других «принимающих» этнокультур.

Интернет-школа «Говорим по-русски всей семьей» стала открытым и доступным ресурсом, по-новому открывающим мир русского языка и культуры в диалоге с коми языком и культурой (и со своими родными языками и культурами) как для детей-мигрантов, получающих интересную обучающую среду, так и для педагогов, получающих методическое подспорье в обучении таких детей.

Цель проекта — создание условий для освоения русского языка на культурологической основе как средства включения детей-мигрантов и вынужденных переселенцев и членов их семей в социокультурное и образовательное пространство Республики Коми.

Задачи проекта:

- 1) развитие коммуникативной и культурологической компетенций детей-мигрантов и вынужденных переселенцев и членов их семей как условие языковой адаптации и интеграции;
- 2) подготовка детей-мигрантов и вынужденных переселенцев к государственной итоговой аттестации на общих (с русскими выпускниками) основаниях;
- 3) оказание методической помощи учителям русского языка и литературы, работающим с данной категорией обучающихся.

В основу предлагаемого курса русского языка положен коммуникативный подход, который позволит развить коммуникативную компетентность обучающихся, т. е. развить их способность средствами русского языка осуществлять речевую деятельность. А реализация культурологического подхода позволит обеспечить приобщение обучающихся к культуре русского и коми народов.

Отбор дидактических единиц для курса русского языка обусловлен необходимостью актуализации, во-первых, проблемного, сложного, с точки зрения ребенка-инофона, материала из различных разделов русского языка, к фактам, не имеющим аналогов в родных (преимущественно тюрских) языках, а во-вторых, элементов содержания, входящих в контрольно-измерительные материалы ОГЭ и ГЭ по русскому языку, поскольку такие выпускники проходят в нашей республике государственную итоговую аттестацию на общих основаниях.

Интернет-школа представляет собой систему уроков, состоящих из нескольких взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных элементов, реализующих системно-деятельностный подход.

На этапе актуализации знаний теоретический материал не дается в готовом виде: нашим ученикам предлагается либо интерпретировать информацию, содержащуюся в тексте (<http://gpr.detfond-komi>.

[ru/urok1-1/](http://gpr.detfond-komi.ru/urok1-1/)), либо провести эксперимент (<http://gpr.detfond-komi.ru/urok1-5/>), либо выполнить задание и сделать вывод (<http://gpr.detfond-komi.ru/urok1-20/>), либо рассмотреть и прокомментировать иллюстрацию (<http://gpr.detfond-komi.ru/urok1-11/>) и т. д.

В качестве основных единиц обучения выбраны тексты культурологического содержания и тексты художественной литературы, имеющие ярко выраженную этнокультурную направленность. Корпус текстов знакомит с русским речевым этикетом, традициями и праздниками русского и коми народов, важными историческими событиями и известными людьми России и Республики Коми, географией и природой региона и т. д.

Например, при знакомстве с устройством русского традиционного жилища мы работаем с двумя текстами: художественным — стихотворением О. Серегиной «Похлебкой, кашей, пирогами..» и текстом non-fiction «Русская изба — модель Вселенной» (<http://gpr.detfond-komi.ru/urok2-2/>).

К текстам предлагается система современных заданий, львиная доля которых приходится на формирование и развитие смыслового чтения. Это задания на актуализацию фоновых знаний (<http://gpr.detfond-komi.ru/urok1-1/>), прогнозирование содержания текста по его названию (<http://gpr.detfond-komi.ru/Urok1-5/>), выдвижение гипотез (<http://gpr.detfond-komi.ru/urok1-2/>), извлечение информации, содержащейся в тексте, ее интерпретацию (<http://gpr.detfond-komi.ru/urok2-2/>), преобразование текста в алгоритм, кластер и т. д. (<http://gpr.detfond-komi.ru/Urok1-13/>), создание вторичных текстов (<http://gpr.detfond-komi.ru/Urok1-13/>).

Текстовая деятельность через постижение сюжетов, персонажей, идей помогает проследить разнообразное преломление «вечных» человеческих проблем, показать связь времен и людей.

Усвоение теоретического материала осуществляется при помощи заданий с самопроверкой. Для этого использованы широкие возможности ресурса LearningApps. Например, на уроке по теме «Вид глагола» учащиеся определяют разряд местоимений, вид глаголов, подбирают к глаголам видовые пары, ставят имена существительные в нужную падежную форму, исправляют ошибки в употреблении видо-временных форм глагола (<http://gpr.detfond-komi.ru/urok2-15/>). У них есть возможность поработать над ошибками и выполнить задание правильно.

Предусмотрена работа по обогащению словаря учащихся: толкуются значения незнакомых слов, слова включаются в новый контекст. Работаем с орфоэпийей: с правильной поставкой ударения, с произношением твердых и мягких согласных и т. д.; большое внимание уделяется соблюдению грамматических норм русского языка (<http://gpr.detfond-komi.ru/Urok2-4/>).

Работа со словами, входящими в лексико-семантические группы, употребление которых вызывает наибольшее количество ошибок у детей-инофонов, с частотными глаголами, образованными при помощи приставок, запланирована практически на каждом уроке.

Авторы посчитали возможным представить в доступном для детей формате данные лингвистики о родстве языков (ностратическая теория), об агглютинативном строе финно-угорских (коми) и тюркских языков и специфике флексивных языков.

Постигая мир через различные языковые системы (русская, коми, система родного языка ребенка-мигранта), дети смогут сопоставлять, сравнивать, соизмерять различные факты, иными словами, через аналитическое освоение языков идти к синтезу познаний о языке, мышлении человека в целом, к осознанию и пониманию сущности языкового моделирования мира.

«Мысль семейная» красной нитью проходит через весь курс школы: дети могут обратиться за помощью к родителям или старшим членам семьи (для них предусмотрены консультации), есть рубрика «Это интересно! Читаем всей семьей!», предлагается посмотреть всей семьей видеоФрагменты, послушать аудиозаписи, составить и озвучить диалоги и т. д.

Предусмотрена дифференциация материала на три возрастные группы: 1–4-е классы, 5–7-е классы, 8–9-е классы.

Курс интернет-школы предназначен для самостоятельного дополнительного образования. В силу информационной насыщенности, реализации учебного материала на системно-деятельностной основе и доступности курс будет полезен и русскоговорящим детям, в том числе из многодетных семей, а также детям с ограниченными физическими возможностями.

Образование в режиме диалога культур формирует поликультурную компетентность, закладывающую навыки критического мышления, способность к изменению своей ценностной системы, общую готовность к мобильной перестройке, что очень существенно в условиях современного мира. Образовательная модель курса интернет-школы «Говорим по-русски всей семьей», базирующаяся на принципе диалога культур, оказывается инновационным образовательным проектом, способствующим развитию личности обучающихся, в ходе которого формируется диалектическое мышление, обогащается личная историко-культурная картина мира, присваиваются ценности толерантности, происходит развитие интеллекта и нравственности.

Обучение в интернет-школе — один из шагов к снижению уровня фruстраций детей-мигрантов и вынужденных переселенцев, связанных с «непониманием» в широком смысле этого слова, один из шагов к успешной социализации в российском обществе.

Shefolkina E. P., Apalkova I. G.

Komi Republican Institute of Educational Development, Russia

EDUCATIONAL MODEL OF INTERNET SCHOOL “WHOLE FAMILY SPEAKS RUSSIAN”

The paper describes a model of Internet resources for further independent study of Russian language for foreign languages speaking children with their families. Russian language course is designed to facilitate the linguistic and socio-cultural adaptation of migrants, and is built on the culturological basis.

Keywords: Internet resource; language and socio-cultural adaptation; foreign languages speaking children; cultural approach; system-activity approach.

Шерстобитова Ирина Анатольевна

*Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования, Россия*

irina-sherstobitova@yandex.ru

РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МОДЕЛИ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ТИПА

В статье рассматривается методика обучения русскому языку и литературе, связанная с овладением ценностными концептами культуры.

Ключевые слова: концепт, концептный анализ, методика обучения русскому языку.

Базисным принципом построения опережающей модели образования выступает устойчивое развитие, целеориентированное на формирование ноосферы, основанием которой являются нравственный разум и интеллектуально-информационные ценности. Вариативные модели образования основаны на феномене культуры; при этом универсализация понятийного аппарата динамизируется, тезаурус формируется на основе унификации. Результатом опережающего образования является преобразующая направленность мышления, интеллекта, позволяющая индивиду на основе фундаментальных знаний переходить от концептуального осмысления действительности к решению прикладных задач.

Стремительно возрастающий поток информации является сейчас основным фактором, стимулирующим изменения в образовании. Чтобы не потонуть в мире информации, нужно использовать ее с максимальной для себя пользой. Обратимся в прошлое. Человек усилил свое зрение и слух так, что теперь может слышать и видеть то, что происходит на другом конце планеты и даже на других планетах. В XXI веке необходимо, на это нацеливают современные ФГОС второго поколения, усилить не физические, а психические параметры человека — память, способность подвергать всякого рода операциям и преобразованиям огромные массивы информации (формировать УУД). Информация в школьном обучении фиксируется в языке, но его деятельность тесным образом переплетается с деятельностью человеческого мышления. По сути, необходимо «перепрограммировать» человеческое мышление на другую подачу (учитель) и интериоризацию (ученик) информации: переориентировать процесс мышления на открытие знания и спрогнозировать его «открытие» с помощью технологий обучения.

Тенденция функционирования современных педагогических технологий в системе научно-педагогического знания такова: они позиционируются как самостоятельная область научно-теоретического знания. Первой диахронной формой такого знания явилась античная наука: ари-

стотелевская оппозиция между «умозрительным» и «производительным» — то, что сегодня называют «практическим» знанием. Новоевропейская культура научного дискурса выдвигает в качестве оценки науки и образования степень их ориентации на открытие нового знания как та-кового, на «искусство открытия»¹. Данное положение (как пишет Ф. Бэ-кон, суть «совершенно одни и те же вещи»²) свидетельствует о фактиче-ском отождествлении науки (в смысле теоретизирующей *scientia*) с *artes mechanicae*, вообще с *art*, понимаемым с конца XVII в качестве метода, или накопления тех «*inventions*» и «*experiences*» (в смысле опытности), соблюдение которых «способствует осуществлению какого-либо пред-приятия»³. Следовательно, результативность педагогической техноло-гии заключается в эффективности эвристического элемента «искусства открытия» новых знаний. Радикализация классической идеи *invention* (изобретение, т.е создание нового, не вписывающегося в регулярный ход вещей) в современности заключается в педалировании новоевропейской программы элиминации оппозиции «естественное vs искусственное»: продукты всяского технологического процесса (в нашем случае, обучения) «уже не механически воспроизводят, а изначально задумывают исходя из их воспроизводимости»⁴. «Естественное» в формуле «естественное vs искусственное» понимается так же, как и у Аристотеля: «сущность того, что имеет начало в самом себе как таковом»⁵. «Искусственное» же в оп-позиции переориентировано: оно нацелено на решение задач типа prob-lema, которые определяют возникновение установки на приращение знаний⁶, «истина» уступает дорогу «эффекту», «мнению», «моральной уверенности»⁷.

Таким образом, знание в образовательном процессе может быть ме-тодически предложено как открытие, что, в свою очередь, влечет за собой изменения функциональных характеристик учителя. Учитель и ученик становятся *inventorами*, открывателями знания. Несомненно, что от эв-ристической активности обоих зависит, насколько ученик будет успешен в открытии знания⁸.

В современной методике обучения русскому языку и развитию речи сегодня превалирует работа со словом как с системой смыслов, т. е. рабо-та с концептом (Н. Л. Мишатина, Л. Г. Саяхова и др.). В условиях, когда текстовое пространство сокращается, а информационный объем увели-чивается, концепт становится той современной образовательной средой, которая позволяет рассматривать любой текст как гипертекст, как ссы-лочную среду, как код, и соответственно организовывать другое речевое поведение, адекватное запросам современного ребенка.

Технология концептного анализа направлена на освоение знаний средствами развития интеллектуально-информационных умений уча-щихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни: умения работать со словарями, с текстами культуры и искусства; анализировать

и систематизировать ценности и смыслы слов как концептов; принимать концептуально выверенные решения как на основе социокультурного опыта, конструировать собственные знания (рассуждения), воспитывать критичность как качество личности, умение реализовывать себя, получая положительные эмоции от процесса обучения. Важным в технологии является соизучение языка и культуры. Интериоризировать культуру артефактов как «живую» культуру (С. С. Аверинцев, В. П. Зинченко), найти ее личностный смысл, ее потенциал, перспективу воспроизведения новой культуры реальности в своем собственном сознании, сознании «человека культуры» (в определении В. С. Библера) — вот задача «живого» филологического образования, реализуемого с помощью технологии концептного анализа.

Технология концептного анализа — эвристическая технология, в основе которой лежат принципы метарассуждений, — построена на основе решения лингвокультурологической задачи. С ее помощью ученик может ежедневно проходить путь «открытый» уже открытых лингвистических явлений. Лингвокультурологические задачи не требуют специальных знаний для их решения. К ответу ведет путь строгого логического рассуждения, опирающегося в основном на приведенные в условии данные, проводится, по Р. Декарту, идея представления неизвестного в символической форме. В процессе решения задач учащиеся знакомятся на наглядном и доступном материале с известными явлениями русского языка и культуры, часто в сопоставлении с другими языками и учебными предметами. Важным в технологии концептного анализа является следование четырем этапам: ассоциативно-образному, ценностному, этапу культурной интеграции, интериоризации ценностей и смыслов разных культур и формированию на их основе ценностно-смысловых ориентиров.

Рассмотрим их прохождение в практической реализации на уроке-исследовании на примере решения лингвокультурологической задачи, связанной с так называемыми порождающими грамматиками: в условии дается концепт, порождающий определенные ассоциации, культурологические модели; в итоге решения задачи — построена личностная модель концепта, совершено открытие-инвенция.

Предлагаем учащимся обсудить исследование, выполненное учеником 5-го класса Майсурадзе Ираклием, включив его в контекст урока литературы по обсуждению сказок об Иване-Дураке. За основу исследования учеником взят концепт-стереотип «Иван-Дурак».

Во вступлении ученик пишет:

«Главный герой многих русских сказок — Иван-Дурак. Этот герой мне очень нравился, пока моя бабушка однажды не воскликнула: „Почему дуракам всегда везёт?“ И я тоже задумался: „А действительно, почему?“ Ведь, если он — дурак, то почему считается положительным героем? Почему всё ему: и полцар-

ства, и конь, и жена-царевна? Для того чтобы ответить на эти вопросы, я решил провести исследование.

Гипотеза: вполне возможно, что Иван-Дурак дураком не является.

Цель: выяснить, почему счастье достаётся Ивану-Дураку».

Первый этап концептного анализа — ассоциативно-образный — позволяет проанализировать восприятие концепта учащимися, образное и ассоциативное поля концепта, т. е. провести анализ прошлых знаний, ассоциаций. Вновь обратимся к работе ученика.

Для того чтобы выяснить у пятиклассников представление об Иване-Дураке, Иракли разработал анкету. Учащемуся было интересно узнать у одноклассников, какие черты характера, на их взгляд, присущи Ивану-Дураку — главному герою русских народных сказок?

Кратко представим его выводы по результатам анкетирования.

«Анкетируемые указали на положительные качества Ивана-Дурака, приём таких качеств почти в два раза больше, чем отрицательных. Среди положительных качеств доброта (57,3%), храбрость и ум (по 14,2%), бескорыстие, честность, находчивость, целеустремлённость, удачливость, хитрость, весёлый нрав (по 4,7%). Участники опроса также указали на качества, которые заставляют нас сочувствовать Ивану-Дураку — доверчивость (38%), наивность (23,8%) и простодушие (19%). Опрошенные не идеализируют Ивана-Дурака, видят в нём и недостатки: глупость (23,8%), лень (14,2%), легкомысление (9,5%), нерешительность, занудство, несерьёзность (по 4,7%)».

Современным пятиклассникам Иван-Дурак представляется скорее положительным героем. При этом опрошенные отметили, что Иван далеко не так глуп, как может казаться.

Ценостный (научно-понятийный) этап — это анализ имен концептов, существующих постоянно (анализ словарных значений, стереотипов и т. п.). Выделение «ключевых слов» (А. Вежбицкая) как личностных смыслов в определениях, их интерпретация подразумевают линейное и нелинейное «развертывание» концепта. Таким образом, словарно-стереотипное воплощение концепта — это не только освоение базовых знаний как культурного опыта, но и формирование на его основе системы ценностей и смыслов (личностного знания о концептах); открытие знания.

Продолжим работу над образом Ивана-Дурака на ценостном этапе. Для этого вместе с Ираклием и учениками 5-го класса обратимся к словарям разных веков.

Дурак — глупый, тупой, бесполковый человек./Словарь русского языка/XVIII века, выпуск 7.

Дурак — глупый человек, тушица, тупой, непонятливый, безрассудный, малоумный, безумный, юродивый / Толковый словарь живого великорусского языка. В. Даль / — XIX в.

Дурак — глупый человек / Толковый словарь русского языка Д. Н. Ушакова / — XX в.

Учащиеся делают вывод, что на протяжении веков понятие «дурак» остается неизменным в сознании народа.

На этапе культурной интеграции рассматривается значение концепта как общечеловеческой ценности, знания о нем в культуре. Анализ текстов культуры (ценностно-смыслоное чтение) развивает компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам, т. е. этап формирует «нравственный разум» в терминологии опережающего обучения.

Теперь попытаемся опровергнуть или доказать наличие качеств личности (выявленных на первых двух этапах концептного анализа) у Ивана-Дурака, обратившись к текстам сказок (в статье приводится небольшой фрагмент работы ученика).

«Иван-Дурак уважает родителей и старших. В сказке „Свинка золотая щетинка...“ он свято выполняет наказ умирающего отца и дежурит на его могиле три ночи подряд. Потому и получает родительское благословение — волшебное заклинание и обряд. „Припалил три конские волоса и закричал: «Сивка-бурка, вещая каурка, батюшкино благословение! Стань передо мной, как лист перед травой!». Иван-Дурак проявляет заботу и сострадание. Он добрый и бескорыстный. „Эх, дедушка, — говорит дурень, — для меня-то еда найдется, вот эта краюха черствая. А тебя-то чем угостить? Ты, небось, не угрьзешь мое угощенье?“ — „Летучий корабль“».

Подтверждение своим словам мы находим у знаменитого фольклориста, этнографа и собирателя восточнославянских преданий, легенд, сказаний Александра Николаевича Афанасьева. Он пишет: «Старшие братья называются умными в том значении, какое придаётся этому слову на базаре житейской суеты, где всякий думает только о своих личных интересах, а младший — глупым в смысле отсутствия в нём этой практической мудрости: он простодушен, незлоблив, сострадателен к чужим бедствиям до забвения собственной безопасности и всяких выгод...»

Ученики делают вывод: у Ивана-Дурака много разных качеств: он лентяй, пьяница, глупый, доверчивый, простодушен, но он прекрасный предприниматель, хитроумный, находчивый, смекалистый, у него есть талант рассказчика, иногда проявляет себя более умным, чем кто-либо, почти всегда послушен и внимателен, ловок и трудолюбив и самое главное — он уважает старших.

Этап интериоризации ценностей и смыслов разных культур — это этап смыслотворчества. На нем формируются ценностно-смысловые отношения обучающихся к концепту как к личностно значимому объекту. На этом же этапе происходит развенчание стереотипа. Учащиеся понимают истинный смысл имени сказочного героя. Меняется отношение к герою — меняется отношение к себе, к «другому» — совершается открытие как «мнение», «моральная уверенность» (Р. Декарт).

Итог работы — сформированные ценностно-смысловые ориентиры автора исследования и других учащихся, основанные на традиционных ценностях сказочного героя как артефакте, но перенесенные в современ-

ную учащимся «живую» культуру: «В русских народных сказках Иван-дурак дураком не является. Таким его видят и считают окружающие. Он им кажется неумным, потому что отличается от них. Они жадные — он бескорыстен, они коварные — он незлопамятен, они хамоватые, потому что считают себя умнее других, — он вежлив, внимателен, послушен, они туповатые — он умеет мыслить нестандартно. ОН ЧИСТ СЕРДЦЕМ. Читят родителей своих, довольствуется малым, верит в Бога, он кроток и смиренен, что всегда почиталось на Руси. В сказке даётся «программа», установка — будешь таким, как главный герой, будет у тебя всё, как в сказке! «Дураки, только они всего добиваются в сказках. Так что они должны быть предметом тщательного изучения умными». В. Б. Шкловский (русский советский писатель, литературовед, критик)» (фрагмент эссе ученика).

В ходе технологического прохождения этапов концептуального анализа происходит трансформация учебной деятельности ученика в личностно значимую. Структура модели изучения концепта мобильна и зависит от времени и целей обучения, от pragматических интересов каждой личности и классного коллектива в целом, что позволяет содержательно интегрировать компетентностный и личностно ориентированный подходы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Лейбниц Г.-В. Соч.: В 4 т. М.: Мысль, 1984. Т.3. С. 474.

² Бэкон Ф. Соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1978. С. 575.

³ Furetiere A. Dictionnaire universel. Rotterdam, 1690 (Cayrou G. Dictionnaire du français classique. La langue du XVIIe siècle. Klincksieck, 2000, 767 р.). Р. 767.

⁴ Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М.: Добросвет, 2000. С. 124.

⁵ Аристотель. Соч.: В 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1976. С. 150.

⁶ Винчи да Леонардо. Суждения о науке и искусстве. СПб.: Азбука, 2001. С. 47.

⁷ Декарт Р. Соч.: В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989. С. 420.

⁸ Коменский Я. А. Избр. педагогические соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 576.

Sherstobitova I. A.

St. Petersburg Academy of Post-Graduate Pedagogical Education, Russia

THE MODERN DEVELOPMENT OF PHILOLOGICAL EDUCATION AS A MODEL OF ADVANCED TYPE

The article examines methods of teaching Russian language and literature related to value mastery of concepts of culture.

Keywords: concept; conceptual analysis; method of teaching Russian.

Юсупова Зульфия Фирдинатовна

Казанский федеральный университет, Россия

Usupova.Z.F@mail.ru

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья посвящена изучению лингвометодической мысли в области преподавания русского языка в Республике Татарстан, которая складывалась под влиянием исследований в области лингвистики (на основе научных идей представителей казанской лингвистической, тюркологической, лингвометодической школ), сопоставительной типологии и контрастивной лингвистики, лингвокультурологии. Автор отмечает, что особое развитие лингвометодические идеи в Республике Татарстан получили во второй половине XX века. На современном этапе исследования ведутся с учетом функционально-семантического, лингвокультурологического подходов в лингвометодике, а также с учетом специфики преподавания русского языка в поликультурном (полиглоссовом) обществе.

Ключевые слова: лингвометодическая мысль, Республика Татарстан, функционально-семантический подход, лингвокультурологический аспект.

В Республике Татарстан развитию русского языка и языковой политике, сохранению языковых традиций народов уделяется большое внимание. Успешно реализуется новая программа «Русский язык в Татарстане» на 2016–2020 годы, которая направлена на создание условий для сохранения и развития русского языка в условиях двуязычия и поликультурности образования Республики Татарстан. Разработана и реализуется государственная программа «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014–2020 годы». Особое внимание в республике обращается и на вопросы методики преподавания русского языка учащимся-билингвам.

Развитие лингвометодической мысли в области преподавания русского языка в Республике Татарстан складывалось под влиянием исследований в области лингвистики (на основе научных идей представителей казанской лингвистической, тюркологической, лингвометодической школ), сопоставительной типологии и контрастивной лингвистики, методики преподавания русского языка (как родного и как иностранного), лингвокультурологии.

Преподавание русского языка в Республике Татарстан ведется исходя из того, является ли он родным, неродным (то есть речь идет об учащихся, для которых русский язык является вторым языком) или иностранным. Как отмечает Л. З. Шакирова, «в Татарстане, как ни в одной другой национальной республике, методика преподавания нерусским стала лингвистической с момента своего возникновения»¹.

Развитие методики преподавания русского языка в национальной школе связано с именами В. В. Радлова, Каюма Насыри, И. А. Бодуэна де Куртенэ, В. А. Богородицкого, М. Х. Курбангалиева и др.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-14-16017

Василий Васильевич Радлов — один из представителей Казанской лингвистической школы, академик, ученый-лингвист, который также занимался разработкой методических проблем. В 1873 году выходит в свет его книга «Грамматика русского языка»², которая стала первым опытом подобного учебника для татар. В этой книге ученый ставил в качестве первоочередной задачи развитие речи учащихся.

В дальнейшем развитие лингвометодической мысли связано с именем выдающегося ученого, писателя и просветителя татарского народа Каюма Насыри. Он в течение 30 лет работал учителем русского языка и много сделал для разработки вопросов методики преподавания русского языка в татарской школе. При обучении татар русскому языку он широко использует прием сопоставления особенностей русского и татарского языков, уделяет особое внимание переводу. Он рассматривает те факты русского языка, которые представляют значительную трудность для учащихся-татар³.

Говоря о развитии лингвометодической мысли в области преподавания русского языка нерусским, нельзя не назвать Ивана Александровича Бодуэна де Куртенэ — основателя казанской лингвистической школы, профессора Казанского университета. Специально вопросами методики он не занимался, однако в его работах прослеживаются некоторые мысли относительно процессов обучения русскому языку. Об этом более подробно пишет Л. З. Шакирова в статье «Две рецензии Бодуэна де Куртенэ на школьные учебники»⁴ (статья впервые опубликована в журнале «Русский язык в национальной школе» (1973. № 2)). И. А. Бодуэн де Куртенэ боролся за внесение научности в преподавание русского языка, критиковал авторов учебников за догматизм в изложении теоретического материала.

Особо выделяется методический опыт выдающегося представителя казанской лингвистической школы — Василия Алексеевича Богородицкого. Его можно смело назвать основоположником научного обоснования методики преподавания русского языка в национальной (татарской) школе. Методические выводы В. А. Богородицкого сделаны на основе опыта работы в Казанской учительской татарской школе в 1881–1884 годах. Его очерк «О преподавании русской грамматики в татарской школе»⁵ является ценным вкладом в методику преподавания русского языка в национальной школе.

Таким образом, следует отметить, что для становления лингвометодической мысли особую значимость имела научно-педагогическая деятельность К. Насыри, В. В. Радлова, В. А. Богородицкого, Н. А. Бобровникова, М. Х. Курбангалиева, Р. С. Газизова, В. П. Брюханова, В. А. Никанорова и многих других.

Теоретические основы методики преподавания русского языка во второй половине XX века продолжали совершенствоваться благодаря трудам таких лингвометодистов, как Н. К. Дмитриев, В. М. Чистяков, Н. З. Бакеева, Л. З. Шакирова, Н. М. Хасанов, Р. Б. Гарифьянова, Г. А. Жданова, А. Ш. Асадуллин, М. Ш. Субаева, Ф. С. Камалова,

А. А. Михеева, М. К. Бакеева, Ф. Ю. Ахмадуллина и др. Со второй половины XX века учеными-методистами активно используются результаты сопоставительно-типологических исследований разносистемных языков (Э. Р. Тенишев, Э. М. Ахунзянов, З. М. Валиуллина, М. З. Закиев, Р. А. Юсупов, Р. А. Юналеева, Л. К. Байрамова, Ф. С. Сафиуллина, А. А. Аминова, Н. Н. Фаттахова, В. Г. Фатхутдинова, Д. А. Салимова, Р. Р. Замалетдинов, М. М. Шакурова и др.). В этот период появляются первые методики преподавания русского языка, активно разрабатываются программы, учебники и учебные пособия русского языка для татарской школы, появляются монографические исследования, посвященные тем или иным аспектам изучения русского языка в школе, всесторонне изучаются условия развития двуязычия в Республике Татарстан.

Однако до сих пор остается не освещенной деятельность многих лингвистов и методистов XX и XXI веков, которые оказали большое влияние на развитие и совершенствование лингвистических основ преподавания русского языка в Республике Татарстан. Не получила пока разностороннего изучения и деятельность Л. З. Шакировой, основателя современной Казанской лингвометодической школы. Лия Закировна с 50-х годов XX века активно занималась вопросами преподавания русского языка как неродного, исследовала лингвистические предпосылки учета особенностей родного языка учащихся при обучении русскому языку в тюркоязычной аудитории. С опорой на принцип учета особенностей родного языка учащихся Л. З. Шакировой разработан вузовский курс методики преподавания русского языка как неродного⁶. Ее монографические исследования по методике преподавания русского языка, многочисленные программы, учебники и учебные пособия, статьи свидетельствуют о высоком лингвистическом уровне, об умелом обращении к сопоставительному анализу русского и родного языков учащихся⁷.

В конце XX — начале XXI века исследование актуальных вопросов обучения русскому языку в Республике Татарстан ведется такими учеными, как Н. Н. Фаттахова, Г. А. Хайрутдинова, В. Ф. Габдулхаков, Т. О. Скиргайло, Г. Х. Ахбарова, Л. Д. Умарова, Л. С. Андреева, Р. Ю. Закирова, И. В. Хаирова, Г. М. Султанова, З. Ф. Юсупова, Г. М. Нуруллина и др. В последние десятилетия наиболее активно ведутся разработки теоретических основ обучения русскому языку учащихся-билингвов с учетом функционально-семантического подхода⁸, лингвокультурологического аспекта⁹ в лингвометодике, а также с учетом преподавания русского языка в поликультурном (полиэтническом) обществе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Казанская лингвометодическая школа: прошлое и настоящее. Исторический экскурс. Казань: РИЦ «Школа», 2001. 20 с.

² Радлов В. В. Грамматика русского языка, составленная для татар Восточной России. Казань: Типография Император. ун-та, 1873. Ч.1. 114 с.

³ Асадуллин А. Ш. Из опыта преподавания русского языка в татарской школе. Методическое наследие. Казань: Тат.книж. изд-во, 1981. 144 с.

⁴ Шакирова Л. З. Две рецензии Бодуэна де Куртене на школьный учебник // Русский язык в национальной школе. 1973. № 2. С. 78–80.

⁵ Богородицкий В. А. О преподавании русской грамматики в татарской школе. Казань, 1951. 24 с.

⁶ Шакирова Л. З. Основы методики преподавания русского языка в татарской школе. Казань: Магариф, 1999. С. 128 -164; Шакирова Л. З., Сабаткоев Р. Б. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ) СПб: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. 352 с.; и др.

⁷ Шакирова Л. З. Научные основы методики обучения категориям вида и времени русского глагола в тюркоязычной (татарской и башкирской) школе / под ред. И. В. Барапникова. Казань: Таткнигоиздат, 1974. 279 с.; Шакирова Л. З., Саяхова Л. Г. Практикум по методике преподавания русского языка в национальной школе. СПб.: Просвещение, 1987. 303 с.; Шакирова Л. З. Русский язык: учебник для 5 класса татар. сред. общеобразоват. шк. 5-е изд., перераб. Казань: Магариф, 2009. 271 с.; Шакирова Л. З. Русская речь: учебное пособие для 5 класса основной общеобразоват. шк. с татарским языком обучения. Казань: Магариф, 2010. 127 с.; Шакирова Л. З., Фаттахова Н. Н. Русская речь: учебное пособие для 8 кл. татар. сред. общеобразоват. шк. Казань: Магариф, 2007. 167 с.; Шакирова Л. З. Русский язык: Учебник для 10 класса татар. средн. общеобразоват. шк. и пед. училищ. Казань: Магариф, 2006. 271 с.; Шакирова Л. З. Педагогическая лингвистика: концепции и технологии. Казань: Магариф. 2008. 271 с.; и др.

⁸ Юсупова З. Ф. К вопросу об изучении именных частей речи в русском языке: функционально-семантический аспект // Филология и культура. Philology and Culture. 2013. № 1. С. 276–279.; Юсупова З. Ф. Местоимения русского языка: теория и практика: монография. Казань: Казан.ун-т, 2014. 196 с.; Юсупова З. Ф. Функционально-семантический аспект изучения имен числительных в школьном курсе русского языка // Вестник ЦМО МГУ (Вестник ИРЯИК МГУ) Филология. Культурология. Педагогика. Методика. М: ЦМО МГУ. 2015. № 4. С. 48–52.; Yusupova Z. F. Literary Text as a Unit of Culture in the Classes of Russian as a Second Language // Asian Social Science; Vol. 11, N. 6; 2015. P. 171–175.

⁹ Нуруллина Г. М. Обучение категории рода в лингвокультурологическом аспекте как один из приемов формирования языковой личности учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 3 (45): в 3 ч. Ч. 2. С. 152–155.; Nurullina G. M. Representation of the Gender Category in Russian Speech Practice: Psycholinguistic Aspect // Life Science Journal 2014; Vol. 11 (10), P. 620–622; и др.

Yusupova Z. F.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

DEVELOPMENT OF LINGUOMETODICAL IDEAS IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN: EXPERIENCE AND PROSPECTS

The article is devoted to the study of linguistic didactical thought in Russian language teaching in the Republic of Tatarstan, which have been forming under influence of the linguistic studies, on the basis of the scientific ideas of representatives of the Kazan linguistic, Turkological, linguistic didactical schools, comparative typology and contrastive linguistics, methodology of teaching Russian language, cultural linguistics. The author notes that linguistic didactical ideas in the Republic of Tatarstan has received fast development in the second half of the 20th century. It was connected to the appearance of numerous works in the field of Russian language teaching methodology, comparative studies of different languages (on the material of Russian and Turkic languages), with the development of functional, communicative grammar and linguistic culturological and psycholinguistic research. On modern stage methodological studies are carried out taking into account the functional-semantic, linguistic and cultural approaches in linguistic methodology.

Keywords: methods of teaching Russian language; linguistic methodology ideas; Republic of Tatarstan; functional-semantic approach; linguoculturological aspect.

Яковлева Наталья Ивановна

Псковский государственный университет, Россия

yakovlevani@rambler.ru

К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЕГЭ)

В статье анализируются результаты единого государственного экзамена по русскому языку, отражающие качество подготовки выпускников. Рассматриваются как позитивные, так и проблемные стороны творческих работ учащихся.

Ключевые слова: базовый уровень сложности, языковая и коммуникативная компетенции учащихся, практическая грамотность.

Вот уже 12 лет школьники Псковской области принимают участие в едином государственном экзамене по русскому языку. На протяжении всех лет средний балл ЕГЭ по русскому языку в нашей области стабильно выше среднего балла по России и постепенно увеличивается. Так, в минувшем году он составлял 66, 83. Растет также количество участников, выполнивших работу на 81 и более баллов: в 2013 году их было 292 человека, в 2014 году — 407, в 2015 году — 535.

Как показывают результаты ЕГЭ в первой части, в целом выпускники Псковской области показали вполне удовлетворительный уровень знаний и умений по русскому языку.

Задания базовой сложности выполнены учащимися нашего региона в пределах примерного интервала выполнения. В задании № 17 предлагалось расставить знаки препинания в предложениях со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения. В основном это было связано с вводными словами, к которым некоторые выпускники ошибочно относили слова *поэтому, именно, особенно*. 62% учащихся выполнили это задание правильно. Задания № 11 и 12 связаны с проверкой орографических норм. Задание № 11 на правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий верно выполнили 62% выпускников. Затруднения были связаны с правописанием следующих слов: *стелют, зависящие, спорящие, колют, колышешься, дремлющие* и др. Верно определили написание НЕ со словами 65% учащихся (задание № 12). Ошибочные варианты наблюдались в сочетаниях: *читал негромко, но выразительно; далеко не напрасно; не всегда; ничего не значащие*. Задание № 20 на понимание текста верно выполнили 67% учащихся, они правильно определяли, какие из высказываний соответствуют содержанию текста. В постановке ударения в словах не ошиблись 69% выпускников (задание № 4). Затруднение вызвала постановка ударения в словах: *созвыв, оптовый, прибыль, отечество* и др. В задании № 4 среди примеров *запёртый, отдала, углубить, новостей, жилось*, может быть, некорректно использовано первое слово, ведь в русском

языке ё всегда под ударением, и это смущало выпускников. С лексическим заданием № 3, в котором используется работа со словарной статьей, выпускники вполне справились, процент выполнения 85%.

Однако ряд вопросов базового уровня сложности у выпускников вызывает затруднение.

Так, задание № 21 на определение функционально-смысловых типов речи неправильно выполнили 52% выпускников. Возможно, это связано с тем, что тип речи учащиеся привыкли определять у целого текста или у большого его фрагмента. А найти элементы описания или элемент рассуждения в одном или двух предложениях оказалось необычным для них. Задание № 5 связано с лексическими нормами, проверяет умение понимать значение слова, исправить ошибку, подобрав к выделенному слову пароним. 50% учащихся испытывали затруднение в анализе таких паронимов, как: *конная — конская, почтенно — почтительно, нетерпимая — нестерпимая, техническая — техничная, благодарное — благодарственное*. С заданием № 19, включающим расстановку знаков препинания в сложном предложении с разными видами связи, не справились 43% учащихся. Традиционно этот вид пунктуационной работы сложен для школьников, так как непосредственно связан со знаниями о различных синтаксических конструкциях, определением в них грамматических основ и т. д.

Среди заданий высокого уровня сложности выделим вопрос о средствах связи предложений в тексте (задание № 23). Умение определять связующие средства в тексте зависит от умения учащихся находить «данное» и «новое», а также от знания лексического и грамматического материала. 57% выпускников правильно указали в качестве средств межфразовой связи личные местоимения, притяжательные местоимения, союзы, что значительно выше примерного интервала выполнения задания. Однако результаты этого задания показывают, что у 43% учащихся недостаточно усвоены морфологические единицы (в частности, местоимения) и их функциональная роль. С остальными заданиями высокого уровня сложности выпускники справились неплохо. Так, задание № 24 связано с определением выразительных средств языка. Его выполнили лучше, чем в прошлые годы (тогда это было задание В8). Например, максимально 4 балла получили 46,47% учащихся (в 2013-м — 34,47), 3 балла — 27,51% (в 2013-м — 27,51%), 0 баллов — 4% (в 2013-м — 9,87%). Неплохо выполнили выпускники новое задание № 7 на синтаксические нормы, в котором необходимо было определить характер ошибки. С этим справились полностью 54,88% школьников (получили 5 баллов), 4 балла — у 14,44 %, 0 баллов получили 4,85%.

Во второй части ЕГЭ в сочинении-рассуждении на основе прочитанного текста проявляются черты современного молодого человека — выпускника школы, выявляется масштаб его миропонимания, его нрав-

ственные ценности, его коммуникативные навыки, его практическая грамотность.

Выпускник должен показать культуру чтения текста, понимание проблем высказываний. Проблематика текстов разнообразная, представляющая интерес для выпускников: проблема выбора человеком профессии, своего жизненного пути; проблема отношения к животным; проблема человеческого счастья; проблема отношения к близким людям; проблема сострадания к людям.

Следует отметить, что 93% выпускников понимают текст и правильно формулируют его проблемы. Однако в этом году текст В. Солоухина показал, насколько формально, поверхностно прочитали его выпускники. В. Солоухин рассказал о поведении животных в экстремальной ситуации, при наводнении, как проявляется при этом материнская любовь и у животных, которые тоже спасают своих детенышей, могут пожертвовать собой ради них. Писатель пытается соотнести это наводнение с бедствием у людей и находит его — это война. Одно только это слово «война» увело от проблем материнской любви, от сходства родительской любви у людей и животных. Осталась только война. К тому же не забываем, мы так готовились к 70-летию Победы. Основной стала проблема героизма и патриотизма и в качестве аргументов использовали произведения о Великой Отечественной войне. Эксперты решили: если в рассуждениях поднималась проблема самопожертвования или ценности жизни в мирной жизни или на войне, такие работы оценивались положительно. Но если речь шла только о войне, ее жестокости и бедствиях, то эксперты оценивали такие работы 0 баллов.

Понимание текста отражает и умение прокомментировать проблему. Уровень сформированности умения проводить текстовый анализ у выпускников еще недостаточно высокий. Так, за комментарий к сформулированной проблеме максимальное количество баллов получили только 32,85% выпускников. В лучших сочинениях выпускники в комментариях обосновывают актуальность проблемы, раскрывают её значимость, заостряют внимание на деталях текста, иллюстрирующих проблему. К сожалению, часто выпускники углубляются в свои размышления без опоры на исходный текст или используют просто его пересказ. В этом году формулировка задания к комментированию претерпела изменения. Выпускникам предлагается включить два примера — иллюстрации, важные для понимания проблемы исходного текста, избегая чрезмерного цитирования. На наш взгляд, это способствует более внимательному чтению текста и его анализу.

С основной проблемой текста, ее комментированием тесно связана позиция автора, которую нужно определить выпускникам. Для 85, 66% учащихся позиция автора оказалась ясна. Однако не во всех текстах автор выражает свое отношение прямо. Так, трудным для учащихся ока-

зался текст по Б. П. Екимову. Рассуждая о проблеме выбора человеком профессии, своего жизненного пути, писатель не дает однозначного ответа. Он просто говорит о том, что люди по-разному решают проблему выбора профессии: кто-то остается верен любимому делу, а кто-то, испугавшись трудностей, выбирает более «выгодную» на сегодняшний день профессию. И относится писатель к любому выбору уважительно. Выпускники же не увидели этой авторской точки зрения.

Для аргументации собственного мнения в этом году большее количество учащихся использовали примеры из художественной литературы. Вероятно, повлияла подготовка школьников к сочинению по литературе. И сами аргументы стали развернутыми и доказательными. 27,66% выпускников за аргументацию собственного мнения по проблеме получили максимальные 3 балла, однако 15% работ оценено на 0 баллов.

Смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения обладают сочинения 44,51% выпускников (они получили максимальное количество баллов — 2 балла). В оценке сочинений по этому критерию мы обращали особое внимание на наличие вступления, заключения как необходимых компонентов рассуждения, да и вообще сочинения любого типа. Следует предупреждать учащихся от распространенного в последние два года недочета, когда в качестве вступления используется информация об авторе статьи, которая сводится к переписыванию сведений об авторе.

Анализ сочинений свидетельствует о том, что по-прежнему практически грамотных среди выпускников, к сожалению, немного, хотя в этом году процент грамотных немного повысился: пишут без орфографических ошибок 31% учащихся, допускают 1–2 ошибки — 37,66% учащихся. Хуже с пунктуационной подготовкой выпускников. Без пунктуационных ошибок сочинения у 17,69% учащихся, допускают 1–3 ошибки 34,88%.

На орфографическом уровне выпускников особенно затрудняет правописание НЕ с различными частями речи (особенно с наречиями); правописание союзов и омонимичных им частей речи (также, тоже — так же, то же), а также производных предлогов. На пунктуационном уровне сложным оказывается для выпускников постановка знаков препинания в предложениях с вводными словами, с обособленными членами предложения и в сложных предложениях различного типа. Грамматических ошибок не допущено у 35,29 % выпускников, допущено не более одной речевой ошибки у 38,61% учащихся. Среди грамматических ошибок выделяются ошибки на нарушение норм управления, согласования в словосочетаниях и предложениях, на построение предложений с деепричастным и причастным оборотом, с однородными членами, на образование причастий. Например: У него была семья, для которых он зарабатывал деньги; история, происшедшая с ним в электричке; причины столь нравственному поведению необъяснимы и т. д.

Речевые ошибки чаще всего связаны с незнанием лексического значения слов, нарушением лексической сочетаемости, тавтологией, однобразием в использовании синтаксических конструкций. Например: *юный мальчик*; *неподкупная радость*; праведность поступков Сонечки *возносит ее выше окружающих и т. д.*

Таким образом, в целом в 2015 году уровень сформированности языковой и коммуникативной компетенций выпускников повысился. Это обеспечивается системой работы педагогических коллективов, использованием методических рекомендаций на сайте ФИПИ, различных пособий, в том числе и тех, которые выпускались в нашем регионе. Однако для повышения качества знаний выпускников по русскому языку необходимо усилить работу над расширением словарного запаса учащихся не только на уроках русского языка, но и на межпредметном уровне (тщательная работа над значением слова, нормами его сочетаемости с другими словами, нормами правописания). Для формирования практической грамотности учащихся не следует забывать о традиционных методах сознательного отношения к языковым единицам; об эффективных методах и приемах, выработанных в нашей методике; о последовательности использования и целесообразном разнообразии письменных упражнений, ситуативных заданий, сочинений и изложений, необходимых для формирования правописных умений и навыков. Не стоит увлекаться только тестовыми формами работы и созданием презентаций.

Для формирования коммуникативной компетенции учащихся необходимо чаще включать анализ текстов различной проблематики, с внешней знакомой проблемой, но имеющей особый авторский поворот, и учить видеть авторский замысел; обратить больше внимания на методику использования текстуального комментария, так как это учит учащихся лучше понимать текст; совершенствовать работу над такими текстовыми категориями, как вступление и заключение, их смысловой и структурной связью в рассуждении на основе прочитанного текста. При работе с текстом можно рекомендовать также дополнять задания по тексту в школьном учебнике различными видами примеров с опорой на жизненный опыт, знания, используя, в том числе, и местный материал.

Yakovleva N. I.

Pskov State University, Russia

ON THE QUALITY OF PREPARING THE SCHOOL LEAVERS IN THE FIELD OF RUSSIAN LANGUAGE: BASED ON THE RESULTS OF THE UNITED STATE EXAM

The paper examines the results of the United State Exam in the Russian language reflecting the quality of the preparation. The author considers positive and problematic issues of the students' creative works.

Keywords: basic level of complexity; language competence; communicative competence; practical literacy.

Ямалетдинова Альмира Мухаметовна

Башкирский государственный университет, Россия

almira27@mail.ru

ШКОЛЬНЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

В статье рассматриваются актуальные проблемы современной лингводидактики, отражающие основные направления развития методики преподавания русского языка конца ХХ — начала XXI века. Автор убежден в том, что теоретическое осмысление целей, содержания, технологий обучения и контроля по русскому языку в школе соотносится с компетентностным подходом в образовании.

Ключевые слова: языковая личность, компетенция, образовательные технологии, итоговый контроль.

Основные направления развития современной методики преподавания русского языка на рубеже ХХ–XXI веков соотносятся с потребностями личности, государства и общества. Данные потребности формируются в процессе становления России как демократического и правового государства, в котором изменились приоритеты, проявляющиеся и в направлениях научных исследований, и в развитии и достижениях информационных технологий. С этим связаны и изменения образовательных целей и задач обучения учащихся. Модернизация российского образования предполагает построение новой модели российской школы, которая ориентирована на органическое единство нового содержания образования, новых форм организации учебного процесса, современных образовательных технологий и новых форм оценки качества образования.

Преподавание русского языка осуществляется в настоящее время в условиях расшатывания его норм. Снижается общая и речевая культура населения. В этих условиях преподавание учебного предмета «Русский язык» приобретает особую общественную значимость, а состояние речевой культуры общества обусловливается постановкой преподавания русского языка, в основе которого лежат представления и о самом языке, и о человеке как носителе языка.

Следует отметить, что учащиеся небрежно относятся к освоению родного языка, так как владение им не является достаточно престижным в обществе, а общество не может подняться на более высокую ступень постижения родного языка, так как недостаточно высок уровень культуры его носителей. Очевидно, что изменить ситуацию в один момент невозможно. Поэтому проанализировать состояние русского языка как учебного предмета в школе, раскрыть содержание таких вопросов, как значение, цели преподавания русского языка в современной школе, содержание и технологии обучения, формы итогового контроля языковых знаний, умений и навыков учащихся, необходимо.

Еще в 1903 году академик А. А. Шахматов писал: «Немаловажным представляется... решить прежде всего, нужно ли, должно ли в школе изучать родной язык. Этот странный вопрос напрашивается сам собой уже потому, что теперешняя постановка преподавания в наших школах наводит на мысль, что изучение русского языка признано излишним, ибо, конечно, обучение правописанию, как излагать мысли на письме, нельзя назвать изучением языка»¹.

За двести с лишним лет положение русского языка как учебного предмета в школе почти не изменилось. Не секрет, что уроки русского языка для современных школьников представляются трудными и неинтересными. Прежде всего, это объясняется непониманием детьми роли и значения русского языка в повседневной жизни. И для того чтобы придать смысл изучению языка, вернуть ценности правильной и красивой речи, следует взглянуть на методику преподавания русского в школе с точки зрения актуальных проблем современной лингводидактической науки.

Первая проблема — значение изучения родного языка в школе. Русский язык как учебный предмет существует по указу Екатерины II с 1786 года, и с этого времени в обществе наблюдается двоякое отношение к языку: признание его значимости на словах и недооценка на деле. На этот факт указывали М. В. Ломоносов, Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, В. О. Ключевский.

В 1755 году М. В. Ломоносов в предисловии к «Российской грамматике» отметил такое положение дел: «Повелитель многих языков, язык российский... велик перед всеми в Европе. Невероятно сие покажется иностранным и некоторым природным россиянам, которые больше к чужим языкам, нежели к своему трудов прилагали»². К. Д. Ушинский писал: «Когда исчезнет народный язык — народа нет более!.. Пока жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ»³. Сего дня эти слова получают новую актуализацию, так как незнание родного языка не дает возможности людям ориентироваться в современном мире, понимать свою ответственность перед страной. Образовательное и воспитательное значение предмета «Русский язык» определяется социальными функциями русского языка, являющегося средством общения и воздействия, познания действительности, хранения и усвоения знаний, приобщения к национальной культуре русского народа, первоэлементом художественной литературы как словесного искусства. Однако донести это понимание до современного школьника непросто, поэтому выбор принципов, средств, методов и приемов обучения требует от учителя знаний и умений, адекватных современным научным достижениям⁴.

Вторая проблема — цели и задачи преподавания русского языка в школе. Современный этап развития методики преподавания русского языка характеризует новые подходы к определению целей обуче-

ния. В школьный обиход вошло понятие «компетенция». Компетенция в обучении русскому языку включает способность к речевому общению и усвоение совокупности знаний о русском языке, формируемых в процессе обучения. Цели обучения определяются через языковую, лингвистическую, коммуникативную и культуроведческую компетенции.

Конечная цель — воспитание языковой личности, обладающей этими компетенциями. Языковая компетенция — владение знаниями о языке как системе, его особенностях, его правилах и использование этих знаний на практике; лингвистическая компетенция — формирование взгляда на язык как национальный феномен, знания о лингвистике как науке; коммуникативная компетенция — умение понимать чужую речь, свободно пользоваться речью самому в устной и письменной форме с учётом речевой ситуации, правил речевого поведения; культуроведческая компетенция — осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка и русского речевого поведения, формирование языковой картины мира, овладение национально-маркированными единицами языка, русским речевым этикетом, культурой межнационального общения.

Введение в теорию и практику обучения русскому языку понятия компетенции не дань моде. Утверждение этого понятия — закономерное следствие теоретического осмыслиения целей и содержания обучения русскому языку в школе, критериев овладения русским языком учащихся. Для достижения этих целей требуется корректировка объекта изучения и содержания обучения. Очевидно, в школе должен изучаться курс общенародного языка в его исторических и местных разновидностях и вестись обучение литературной речи в устной и письменной речи с выходом на такие аспекты, как культура речи, практическая стилистика. Перспективной представляется разработка новых программ и учебников, в создании которых должны принять участие три стороны: учёный-лингвист, методист и учитель, чтобы сочетать три подхода: научность, доступность и практическую направленность с опорой на интерес.

Третья проблема — содержание школьного учебного предмета «Русский язык». На современном этапе основное содержание школьного лингвистического образования не связывают с привычным набором знаний, умений и навыков (ЗУНов). Учебные стандарты школ России, содержание которых отражается в государственных программах, устанавливает единообразные требования к выпускнику средней школы и предлагает новую форму измерения результатов обучения — компетенцию.

Сегодня цель обучения формулируется иначе: передать от одного поколения другому социальный опыт, культурные ценности, созданные человечеством, развитие личности путём включения её в важ-

нейшие виды деятельности. В связи с этим содержание образования в дидактике понимается как педагогически адаптированный социальный опыт человечества. Теоретической предпосылкой определения содержания предмета «Русский язык» является разграничение языка и речи, в котором реализуется деятельностный подход. В содержании предмета «Русский язык» представлены знаниевая и деятельностная составляющие. Знания о языке — это общие и системные сведения о языке, его устройстве, функционировании, о единицах разных уровней языковой системы, сведения о выдающихся представителях русистики. Знания о речи — это сведения о речевой деятельности, тексте как продукте речевой деятельности, о стилях и типах речи, речевых жанрах, речеведческие понятия. Усвоение этих знаний обязательное условие формирования познавательной и коммуникативной культуры школьника⁵. Таким образом, если выпускники школ овладевают только письменной речью на уровне правописания в объеме школьной грамматики, не получая представления о роли языка в жизни народа вообще и каждого отдельного человека, то они не будут испытывать ответственности за судьбу родного языка.

Четвертая проблема — технологии обучения русскому языку. Выбор технологии обучения — это сложный процесс перехода учителя от традиционных методов и средств обучения на уроке к новым. При этом традиционное может рассматриваться как внутреннее, уже принятое системой и учителем, а инновационное — как внешнее, вносимое, но ещё не принятое. Таким образом, педагогические процессы перехода можно рассматривать как единство устойчивого и нового.

Последовательная смена парадигм образования всегда сопровождается сменой образовательных технологий или их модернизацией. Привычная нам методика обучения стала вытесняться технологией обучения. Методика обучения есть свод педагогических правил, приемов, методов и средств, с помощью которых происходит то, что называется передачей опыта одного поколения другому и формированием нового опыта жизнедеятельности человека. Любая методика обучения всегда соотнесена с определённым учебным предметом, основана на определённой образовательной парадигме. До недавнего времени наше учитительство пользовалось методиками обучения своим предметам, разработанными в советское время и основанными на идеях коммунистического воспитания детей и молодежи, идеях объяснительно-иллюстративного образования с элементами развивающего.

Технология обучения, называемая ещё образовательной технологией, это следующая ступень приближения теории к практике и практики к теории. Суть ее в формировании систем использования тех правил (цели, задачи, принципы, содержание, методы и формы обучения и воспитания), которые выработала методика обучения, но уже с учетом

времени, места, особенностей участников и других конкретных условий. Содержание образовательной технологии по русскому языку должно соотноситься с такими понятиями, как стратегия развития общества, стратегия развития образования, концепция образования, цели образования, содержание, методы, организационные формы, средства обучения, и наиболее эффективно отражать запросы общества⁶.

Пятая проблема — формы итогового контроля знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку.

Введение в практику школы понятия «компетенция» дает более четкие ориентиры для разработки измерителей уровня подготовки школьников по данному предмету и в конечном итоге значительно изменит всю систему контроля, учета и оценки этого уровня. Не случайно оценка уровня владения языком включает и тесты для определения языковой и лингвистической компетенций, а коммуникативная компетенция включает в себя проверку уровней владения речевой деятельностью. Указанные компетенции должны формироваться на протяжении всех лет обучения в школе с 1-го по 11-й класс, а содержание каждой компетенции отражаться в материалах итогового контроля на любом этапе изучения курса с 5-го по 11-й класс.

Большая часть заданий проверяет языковую компетенцию экзаменуемых: умение определять, правильно ли написано слово, верно ли расставлены знаки препинания в предложении, а также способность выявлять соответствие (или несоответствие) какой-либо речевой единицы языковой норме; лингвистическую компетенцию — способность опознавать языковые единицы и классифицировать их; коммуникативную компетенцию — способность понимать высказывание, связно, а также логично строить текст.

Сочинение формата ЕГЭ на основе предложенного текста проверяет сформированность у учащихся коммуникативной и культуроведческой компетенций, т. е. проверяет состояние практических речевых умений и навыков и дает представление о том, владеют ли выпускники школы монологической речью, умеют ли аргументированно и грамотно излагать свою точку зрения, что немаловажно не только для успешной учебной деятельности, но и для дальнейшего профессионального образования выпускника.

По справедливой мысли известного ученого — психолога М. М. Рубинштейна, новая школа — это прежде всего новый педагог. В современных условиях, когда общество стоит перед необходимостью создания новой школы, проблема педагога в своем значении удвоилась, утроилась, может быть, удесятерилась. Эти слова, прежде всего, можно отнести к учителю русского языка, на плечи которого ложится огромная ответственность за сохранение русской языковой культуры и передачу ее багатств новым поколениям.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Шахматов А. А. К вопросу об историческом преподавании русского языка в средних учебных заведениях // Хрестоматия по методике русского языка. Русский язык как предмет преподавания / сост. А. В. Текучев. М., 1982. С. 75.

² Ломоносов М. В. Российская грамматика // Полн. собр. соч. М.; Л., 1952. Т. 7. С. 391.

³ Ушинский К. Д. Родное слово // Избр. пед. соч. М., 1954. Т. 2. С. 541.

⁴ Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: уч. пособие. М.: КНОРУС, 2007. С. 8.

⁵ Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов (Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.) / под ред. Е. А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004. С. 68–69.

⁶ Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. С. 4–5.

Yamaletdinova A. M.

Bashkir State University, Russia

SCHOOL COURSE OF RUSSIAN: ACTUAL PROBLEMS OF STUDYING AND TEACHING

The article discusses the relevant problems of modern linguodidactics, reflecting the main development trends in Russian language at the end of the 20th century — beginning of the 21st century. The author is convinced that the theoretical apprehension of Russian language's goals, contents, teaching forms and control at school is correlated with the competential approach in education.

Keywords: linguistic didactics; teaching concept; linguistic personality; competence; educational technologies; final control.

НАПРАВЛЕНИЕ 5

РУССКИЙ ЯЗЫК

В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО

ОБРАЗОВАНИЯ

И КУРСОВОГО ОБУЧЕНИЯ

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 трудовой миграции

Компьютерные технологии
в обучении русскому языку
взрослых учащихся

Абрамов Валерий Петрович,
Абрамова Галина Алексеевна

Кубанский государственный университет, Россия

kafruskin@yandex.ru

ЯЗЫК МОЙ — ДРУГ ТВОЙ, ИЛИ КОНЕЧНАЯ ЦЕЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА

В статье рассматриваются вопросы мотивации изучения русского языка как родного и как иностранного. Акцентируется мысль, что в качестве главных целей обучения русскому языку должны быть признаны цели научить правильно формировать и выражать свои мысли и понимать других людей, через изучение языка воспитать личность в нравственно-мировоззренческой системе национально-культурных ценностей.

Ключевые слова: филология, менталитет, лингвистическое образование.

Есть такая позиция: «Не все ли равно, на каком языке общаться?» Лишь бы точно передавать смысл. Выбор языка имеет значение в зависимости от того, *на какую тему* общаться и *с кем* общаться. В чем разница между злободневностью и конъюнктурностью? В русском языковом сознании такая разница есть, и она аксиологически маркирована, т. е. входит в область лингвопрагматики. Первое слово несет положительную оценочность. А его иноязычный синоним, скорее, отрицательную. Потому что сознание хранит контексты употребления этих слов — духовный и рыночный.

В языке (любом) хранится нравственный идеал общественной жизни народа. Какие идеалы сейчас распространены? Что побеждает: соборность или исключительно личный интерес, конкуренция, эгоизм? Труд или бесконечные развлечения? Ответственность или «свобода» от обязательств? Каждый положительный и отрицательный идеал воплощен в языке, в особенности построения слов-образов и слов-манипуляторов. Поэтому не в последнюю очередь именно через язык, через стилистику общения можно наблюдать, как происходят замещение исторических идеалов, утрата ориентиров. Осуждаемые в народной культуре и сознании пороки становятся нормой, их не стесняются, ими публично гордятся и хвалятся.

Менталитет основан на системе ценностей. Это задает важное направление изучения концептосферы народного слова — определение изначально заложенной в слове-понятии этической оценки, положительного или отрицательного отношения к обозначаемому предмету или явлению.

Начинать надо с углубленного изучения русской культуры в школе. Наши вузы получают все больше «запущенных» и «упущенных» абитуриентов, которые не знают многих «элементарных» вещей из фоновых знаний высокой русской культуры. Уже неоднократно говорилось о том,

что у многих молодых россиян обнаруживается потрясающее невежество, в том числе в области русского языка. Конечно, это связано и с общечеловековедческим кризисом образования. Обществом утрачиваются целостность и широта образования, его мировоззренческая функция, цели которой подменяются идеологическими суррогатами или тем, что образование сводится к приобретению только профессиональных навыков. Такой подход в корне расходится со структурой и традициями российской системы образования.

В идеале филолог, будучи ученым-универсалом, обязан знать все, что необходимо для прояснения того или иного текста. Но сущность филологии неизбежно вступает в конфликт с некоторыми социальными и интеллектуальными тенденциями новейшего времени, в том числе с заменой фундаментального образования прикладным. Приобретенные узкоспециальные знания не воспринимаются как целостная научная система. В потоке информации потерялось главное — чувство целого, смысл жизни, вечные ценности. Вместо традиционного — благоговейного — отношения к слову и тексту современное изучение языков предполагает сугубо утилитарный подход к ним (только как к средствам обмена информацией), а возникающие новые прикладные разделы филологической науки все больше отходят от осознания первоначального единства знания о слове и в конечном смысле — о человеке.

Многие нефилологические, непрофильные вузы и факультеты открывают специализации, от которых они системно далеки. Реклама, промоушн, пиар, деловая коммуникация, психолингвистика, нейролингвистическое программирование и прочее — это очень узкопрактические исследования, которые в последнее время получают статус наук, причем наук «элитарных», актуальность и возможности которых искусственно преувеличиваются. Нельзя отрицать необходимость изучения этих дисциплин (и подготовки соответствующих специалистов), однако не следует забывать о том, что без базовой филологической подготовки они несамодостаточны.

Если проанализировать содержание вузовского учебного плана по филологии, то становится очевидным, что требуются коррективы по составу дисциплин и по графику их преподавания. Так, считаем необходимым ввести в обязательную часть учебного плана курс древнегреческого языка, поскольку львиная доля филологической терминологии базируется на греческих компонентах. В перечень славянских языков, изучаемых на филологическим факультете, нужно добавить и восточнославянские языки.

Важно соблюдать дидактические принципы преемственности и интеграции филологических и смежных дисциплин. Так, нелогичным выглядит преподавание курса исторической грамматики русского языка после прохождения студентами курсов по древнерусской литературе. Между тем

эти курсы должны поддерживать друг друга, чтобы студенты могли использовать полученные параллельно знания для анализа древнерусских текстов и лучше усваивать грамматическое описание форм и структур языка на примере соответствующих текстов. Также очевидно, что необходимо параллельное преподавание курсов «Введение в литературоведение» и практических занятий по лингвопоэтическому анализу художественного текста — еще до начала поэтапного изучения истории русской литературы. Пока можно предложить исправить эту ситуацию преподавателям, ведущим эти предметы, за счет комментариев по ходу занятий. Но в будущем необходимо создание учебников, отражающих это требование интеграции филологических дисциплин при изучении различных текстов.

Многие школьники и студенты не видят жизненного смысла в получаемых знаниях. Но все мы понимаем, что это как раз во многом зависит от личности преподавателя, учителя, от его умения заинтересовать учеников, от того, насколько он филолог, а не транслятор правил орфографии, пунктуации, грамматики.

На формирование целостных филологических знаний, на творческое исследование языка, на сведения по истории языка, по связи языка и культуры, на развитие речи (прежде всего — устной) времени и сил почти не остается. Филология, включающая концептосферу языка, теорию словесности, лингвокультурологию, историю языка, этимологию, подменяется начетничеством. Потому и желаемые результаты по грамотности остаются не достигнутыми. И оказывается, что медалист на вступительном собеседовании на вопрос, кто такие передвижники, отвечает, что это люди, которые что-либо передвигают, например мебель. Что значит сократить количество часов и объём знаний по русскому языку и литературе? Это значит отказаться от тех идеалов, которые выражены в нашем родном языке. Нельзя живую передачу знаний и опыта подрастающему поколению заменять мертвыми технологиями.

Итак, из виду упускаются главные цели обучения русскому языку — научить правильно формировать и выражать свои мысли и понимать других людей; через изучение языка воспитать личность в нравственно-мировоззренческой системе национально-культурных ценностей. И не количество орфографических и пунктуационных ошибок должно тревожить (или успокаивать), а злоупотребление словом, аморальное использование языка — как инструмента лжи, нечестного манипулирования, как сейчас модно говорить, «зомбирования».

Лингвисты, социологи и политики интересуются позициями русского языка как инструмента международного сотрудничества и влияния так называемой мягкой силы. Лингвисты разрабатывают методики обучения русскому языку разных категорий учащихся в России и за рубежом, с учетом не только временных мотивов, но и дальних целей владения ими русским языком.

Наиболее популярные мотивации изучения русского языка как иностранного систематизированы в имеющейся литературе применительно к лингводидактике: необходимость русского языка для бизнеса, работы (переводчики, консультанты, дипломатические работники, преподаватели и т. п.), для обучения в вузе, для чтения различных текстов-источников в оригинале, для общения с друзьями, родственниками, для получения разрешения на проживание в России или российского гражданства*.

Одна из психологических проблем современной цивилизации связана с развитием справочного сервиса. Так, часто знание орфографии и пунктуации ставится под сомнение, когда есть компьютерные программы проверки грамотности. Также говорят: «А зачем знать таблицу умножения, когда можно просто посчитать на калькуляторе?» Но без этих базовых знаний, за которыми кроется мировая культура, человек превращается в придаток машины, а по достижении пожилого возраста природа отомстит ему преждевременной атрофии мыслительных функций и памяти. Эта информация не «засоряет мозги», а формирует интеллект.

Зарубежные исследователи выявили, что у людей, которые в молодости писали письма примитивным языком, простыми предложениями, в пожилом возрасте, как правило, наблюдались старческое слабоумие, провалы в памяти и другие дисфункции деятельности мозга. У людей, писавших в молодости более разнообразно, использующих сложные синтаксические конструкции, и в глубокой старости сохранялась ясность мышления. Мне довелось беседовать с бельгийскими пенсионерами, изучающими русский язык на курсах. Я спросил их: «Почему вы холите знать русский язык?» и они ответили: «Мы хотим подольше прожить. Изучение языков продлевает молодость». В том числе — изучение своего родного языка и литературы.

Несмотря на финансовый кризис, муниципалитеты ряда городов Европы и США (Нью-Йорка, гимназий в Швейцарии, Австрии и Германии) находят средства для организации обучения русскому языку в начальной и средней школе. В Германии начиная с 3-го класса можно сдать экзамен по системе TORFL, чтобы получить сертификат международного образца по владению русским языком как иностранным. Разумеется, курсы русского языка входят и в образовательные программы высшей школы, при этом активно внедряются не только в языковых вузах в качестве обязательной или факультативной дисциплины.

Следует признать, что основным мотивом изучения русского языка в современном мире является, конечно, острый и живой интерес к современной России.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Михайлина И. В. Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как языку делового общения: дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.

Abramov V. P., Abramova G. A.

Kuban State University, Russia

MY LANGUAGE IS OUR FRIEND, OR THE FINAL GOAL OF LANGUAGE STUDY

The article deals with the questions of motivation of studying of Russian as a native and as a foreign language. The main idea is that the strategic goals of teaching Russian language should be recognized as teaching correct formation and expression of thoughts and other people understanding, through language learning to educate a person in the moral-ideological system of national-cultural values.

Keywords: philology; mentality; linguistic education.

Абыласынова Гулайым Изагалиевна

*Иссык-Кульский государственный
университет им. К. Тыныстанова, Киргизия*

gulaim-svet@mail.ru

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается необходимость использования ИКТ в образовательном процессе как условие повышения качества обучения, в частности, создание электронных курсов по русскому языку для студентов и выпускников, анализируются возможности и перспективы использования электронного обучения, описывается практический опыт разработки и внедрения электронных курсов по подготовке к вступительным экзаменам и электронный курс по академическому письму, который помогает студентам в овладении навыками письменной речи.

Ключевые слова: электронное обучение, качество обучения, информационно-коммуникационные технологии, электронные курсы, русский язык.

Характеризуя современное общество как информационное, мы понимаем, что к настоящему времени накоплен огромный объем информации, знаний, не умещающийся в современные образовательные программы. В настоящее время любое знание стало доступно каждому человеку, и оно чаще всего передается не только от преподавателя к студенту, но и между студентами, что позволяет создавать новый уровень знаний. Уже сегодня главным источником знания для студента, как показывает практика, стал Интернет.

По оценкам Всемирного банка, Национальное богатство складывается из трех составляющих: природные ресурсы — 5%, материальный производственный капитал 18% и знания и умения ими распорядиться (интеллектуальный капитал) — 77%¹.

Как считает И. В. Ряшенцев, важной частью интеллектуального капитала являются «электронные образовательные ресурсы, качество которых, в свою очередь, определяет уровень обучения, помогает заложить необходимый базис знаний, давать постоянную информационную подпитку»².

В настоящее время во всех вузах Киргизии начаты интенсивные поиски теоретического обоснования, методологических подходов и практической реализации новых форм, содержания и методов подготовки студентов по использованию современных технологий учебно-воспитательного процесса, которые соответствовали бы реалиям и требованиям информационного общества. Тем не менее, несмотря на то что на сегодняшний день интернет-обеспечность и его распространение гораздо лучше, чем 10 лет назад, в Киргизии незначительное число вузов использует он-лайн обучение, а тем более создает открытые образовательные ресурсы, доступные широкому кругу населения. Хотя в мире известны примеры массовых открытых он-лайн курсов (МООС), предполагающих

участие и свободный доступ для всех желающих учиться на основе специальной компьютерной платформы, созданы Ассоциации вузов, формирующих он-лайн платформу.

Все это требует активного использования в образовательном процессе, в частности в обучении русскому языку с помощью информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), что вызывает особый интерес у педагогов-руссистов нашей страны. Создание электронных курсов по русскому языку является важным этапом продвижения электронных форматов обучения в образовательную практику. Для обеспечения эффективной учебной деятельности студентов в электронном образовательном пространстве возникает необходимость поиска новых, более эффективных путей организации учебно-воспитательного процесса, в частности в обучении русскому языку.

Эта проблема особенно усугубляется еще и тем, что в последнее время в киргизском обществе заметно возрос интерес и спрос на русский язык. Как справедливо отмечает М. Д. Тагаев, активно функционируя в инокультурной среде, «русский язык и русский мир стали частью ментального сознания и социального поведения нескольких поколений киргизстанцев. Происходит процесс активного взаимодействия государственного и русского языков, каждый из которых занимает свою нишу в новой социолингвистической ситуации. Несмотря на неоднозначную языковую ситуацию, сложившуюся в Киргызстане, русский язык по-прежнему остается основным средством доступа к научно-образовательным ресурсам, передовым технологиям и мировой информации»³.

Образовательный и социально-экономический потенциал русского языка в нашем обществе настолько высок, что он порождает мощные мотивы его изучения. Беседы, опросы и наши наблюдения свидетельствуют о том, что каждый школьник, каждый молодой человек начинает остро осознавать необходимость владения русским языком, который становится одним из условий получения качественного образования, престижной работы, успешного профессионального и карьерного роста. Особенно ярко это отражается в судьбе сотен тысяч наших соотечественников, живущих и работающих в России и других странах СНГ, для которых знание русского языка, русской истории и культуры стало первой необходимостью для успешного вхождения в российскую действительность и адаптации к ней. Статистика миграции показывает, что в настоящее время Россия остается основным трудовым иммиграционным направлением для киргизстанцев, поэтому изучение русского языка имеет не абстрактное, теоретическое значение, а является для многих киргизстанцев неотъемлемой частью их жизнедеятельности. В этой связи хочется привести слова президента МАПРЯЛ Л. А. Вербицкой, по мнению которой, в последнее время наблюдается возрождение интереса к русскому языку, и сегодня более востребованы и конкурентоспособны те люди, которые хорошо знают русский язык.

Несмотря на тягу к изучению русского языка, его позиции в различных регионах Киргизии ослабевают вследствие того, что почти повсеместно не хватает учителей русского языка и литературы, недостаточно учебников и учебно-методических пособий, устарели методики преподавания русского языка: они не соответствуют реалиям сегодняшнего дня и запросам современного общества. На наш взгляд, созрела острая необходимость в разработке таких методик и технологии обучения русскому языку студентов киргизских групп, которые учитывали бы изменившийся статус русского языка, мотивы его изучения, реальную ситуацию в системе образования и запросы общества.

Создание эффективных и результативных электронных учебных курсов по русскому языку является условием повышения качества обучения студентов.

Опыт разработки и внедрения в образовательный процесс Иссык-Кульского государственного университета электронного обучения в рамках проекта «Доступ к качественному обучению и к инновационным знаниям через создание он-лайн платформы ООР и внедрение компонентов e-learning технологии в образовательный процесс» позволил нам разработать электронные курсы по подготовке к общереспубликанским тестированиям по русскому языку для абитуриентов, а также электронный курс для студентов по академическому письму.

Какие возможности дают электронные курсы по русскому языку для студентов?

- Свобода доступа: учащийся может заниматься русским языком практически в любом месте. Далеко не все функции электронного образования реализуются через Интернет. Взрослый учащийся может обучаться без отрыва от основной работы.
- Снижение затрат на обучение: учащийся несёт затраты на носитель информации, но не несет на методическую литературу. Кроме того, экономия растет за счет зарплат, которые не нужно платить педагогам, содержание учебных заведений и т. д.
- Гибкость обучения: продолжительность и последовательность изучения материалов слушатель выбирает сам, полностью адаптируя весь процесс обучения под свои возможности и потребности.
- Возможность развиваться в ногу со временем: пользователи электронных курсов — и преподаватели, и студенты — развиваются свои навыки и знания в соответствии с новейшими современными технологиями и стандартами. Электронные курсы по русскому языку также позволяют своевременно и оперативно обновлять учебные материалы.
- Потенциально равные возможности обучения: обучение становится независимым от качества преподавания в конкретном учебном заведении.
- Возможность определять критерии оценки знаний: в электронном обучении по русскому языку имеется возможность выставлять четкие критерии, по которым оцениваются знания, полученные студентом в процессе обучения.
- В процессе обучения принимают участие практически все студенты, несколько групп студентов могут обучаться одновременно.
- Возможность обучаться как по очной, так и по заочной формам.
- Приобретенные на он-лайн уроках коммуникативные, языковые и речевые компетенции практически активно используются в жизни.

- Широко используются интерактивные и мультимедийные технологии.
- Имеется система доступа к лекциям-вебинарам по русскому языку для студентов всех форм обучения.
- Формируется комплект видеолекций по русскому языку в хорошем качестве.
- Формируется система интерактивных консультаций (как очных, так и в режиме вебинара) с преподавателями, по запросу студентов.
- Возможность выбора преподавателя по дисциплине.
- Возможность выбора индивидуального темпа освоения дисциплин по филологическому профилю.
- Возможность полной реализации индивидуальной траектории обучения через механизм «интернет-магазина образовательных услуг».

Перечисленные возможности и преимущества, как видно, позволяют во много раз увеличить производительность и эффективность труда педагогов, если поставить e-Learning на качественную научно-педагогическую, технологическую и экономическую основу.

Кроме этого, использование e-Learning ведет к изменению стиля во взаимоотношениях преподавателя и студента: студент становится центральной фигурой образовательного процесса, а преподаватель перестает быть основным источником информации; он занимает позицию человека, организующего самостоятельную деятельность студентов и направляющего в его индивидуальном маршруте. Его основная роль состоит теперь в постановке целей обучения, создания мотивации, организации педагогических условий, необходимых для успешного решения образовательных задач. Авторитарная по своей сути классическая образовательная схема принуждения трансформируется в личностно ориентированную педагогику развития.

Для создания эффективно работающего электронного курса по русскому языку необходимо было учитывать дидактические, психолого-педагогические аспекты электронного обучения.

Когда дидактический процесс спроектирован заранее, а на этапе реализации лишь тщательно воспроизведен, тогда электронный курс по русскому языку будет успешным. Для этого необходимо:

1. Определить цели обучения по русскому языку по разделу, теме в конкретной диагностической формулировке, описывающей действия обучаемых, которые при проверке могут быть опознаны ЭВМ с оценкой уровня их сформированности. Это может быть сделано, например, в терминах «зnaет», «понимает», «применяет», «анализирует» и т. п.
2. Проанализировать и отобрать учебный материал, усвоение которого гарантирует достижение диагностично поставленной цели, его структуризацию, разделение на блоки, модули, порции.
3. Выбрать метод обучения, который зависит от дидактической цели (усвоение знаний, формирование умений, выработка навыков, углубление и закрепление знаний и др.), от особенностей содержания учебного материала, от возможностей учащихся, от методической подготовленности преподавателя. До выбора метода обучения преподавателю надлежит проделать следующее: определить исходный уровень подготовленности учащегося к обучению (в университете это делается в тестовой форме), ликвидировать выявленные проблемы в знаниях и умениях, провести повторную проверку, а затем выбрать подходящий метод обучения.

В соответствии с методом подбирается форма организации обучения. Отметим, что правильный выбор метода и формы обучения, зависящий от компетенции преподавателя, его уровня компьютерной грамотности и информационной культуры, позволит мотивировать учебную деятельность учащегося, стимулировать его мышление, вызвать интерес, создать «ситуацию успеха».

4. Подготовить соответствующие учебно-методические пособия, включающие как теоретическую (научный обзор), так и методическую (задачи, упражнения на усвоение и воспроизведение знаний) части.

Научный обзор должен представлять собой текст реферативного характера, раскрывающий основные положения и понятия курса, что обеспечит передачу знаний и повысит мотивацию более углубленного изучения материала по русскому языку. В раздел для самостоятельной работы должны войти задания, помогающие студенту структурировать, классифицировать, анализировать и обобщать учебный материал, что будет способствовать развитию мышления, а также задания, позволяющие вырабатывать и закреплять профессиональные умения и навыки.

5. Реализация электронного обучения в процессе работы учащегося с программными комплексами учебного назначения и педагогическими программными средствами, которые адекватны дидактической цели.
6. Провести контроль и оценку результатов обучения, их анализ, прогнозирование, планирование и организацию дальнейшего обучения.

Анализ методической литературы по электронному обучению показал, что без учета психолого-педагогических аспектов электронного обучения невозможно построить эффективные и результативные электронные учебные курсы по русскому языку.

Психолого-педагогический аспект электронного обучения должен затронуть проблемы мотивации обучающихся в электронной среде. В этой связи Е. Тихомирова говорит: «В самом начале курса важно рассказать слушателям, что новые знания — это вовсе не страшно, а, наоборот, полезно, и они сделают жизнь лучше. Это вызовет положительные эмоции, которые, в свою очередь, помогают обучению».⁴

От перспективы применения новых знаний должны возникать положительные эмоции. В этой связи электронный курс по русскому языку нацелен на формирование и развитие положительной мотивации учащихся по русскому языку.

Многочисленные исследования утверждают, что логично разбить учебный курс на небольшие модули; организовать усвоение одного модуля за предполагаемое занятие; предложить учащимся ясные критерии предлагаемых уровней успеваемости (например, критерием может служить регулярное участие в дискуссиях на занятиях, написание эссе, выполнение творческих заданий); давать каждому учащемуся индивидуальные советы и рекомендации. Курсы по подготовке к общереспубликанским

ликанскому тестированию по русскому языку учитывают все эти рекомендации.

Основные положения дидактических, психолого-педагогических аспектов позволяют грамотно спроектировать электронные учебные курсы по русскому языку, организовать взаимодействие обучаемого и электронных образовательных ресурсов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Цитата из выступления Владимира Тихомирова «Мир на пути к Smart обществу» в рамках Гайдаровского форума «Россия и мир: вызовы интеграции», Москва, янв., 2013. Цит. по: Ряшенцев И. В. SMART EDUCATION. Качественный подход к разработке электронных образовательных ресурсов. URL: <http://www.lib.tpu.ru/fulltext/c/2013/C09/074.pdf>

² Ряшенцев И. В. Указ. соч.

³ Тагаев М. Дж. Взаимодействие русского и киргизского языков в современном Кыргызстане как путь к «Евразийскости» // Жизнь и язык в динамике. Матер. междунар. науч. конф. Бишкек: Изд-во КРСУ, 2012. С. 11.

⁴ Тихомирова Е. Живое обучение (про e-learning и не только). URL: <http://education-events.ru/2014/06/23/e-tikhomirova-about-elearning-elements-2014/>

Abylasynova G. I.

Tynystanov Issyk-Kul State University, Kyrgyzstan

E-LEARNING AS A WAY TO IMPROVE QUALITY OF RUSSIAN LANGUAGE STUDY

The author is discussing the importance of using ICT in educational process to develop its quality, and creating Russian language e-courses for college students, opportunities and prospects of e-learning using, describing the practical experience of developing and introducing the e-courses on preparation for preliminary examinations and e-courses on academic writings, helping the students to improve their writing skills.

Keywords: electronic training; quality of training; information and communication technologies; electronic courses; Russian language.

Авдевнина Ольга Юрьевна

*Саратовская государственная
юридическая академия, Россия*

olga.rosauz@gmail.com

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ

Статья посвящена размышлению о целях и задачах лингвистического образования студентов юридических специальностей. К числу важнейших компетенций будущих юристов автор относит навыки профессионального правового мышления, в формировании которых могут быть задействованы и лингвистические дисциплины. Автор размышляет о точках пересечения категориальных парадигм лингвистики и права.

Ключевые слова: научный дискурс, правовое мышление, логические категории, грамматика, профессиональная речь, науковедение.

Федеральный государственный образовательный стандарт обучения студентов различных специальностей в качестве обязательного направления получения профессии утверждает формирование и развитие общегуманитарных и общекультурных компетенций, в числе которых и компетенции языковые. Изучая дисциплины гуманитарного профиля (философия, логика, социология и т. п.) и языки, студенты волей-неволей погружаются в то информационное пространство, которое можно обозначить как дискурс гуманитарного знания, знакомство с которым оказывает огромное влияние на развитие мыслительных способностей и воспитание личности профессионала.

Этот научно-гуманитарный дискурс имеет глубинную структуру, в общем и целом определяющую сходство методологии любых гуманитарных наук. К ней можно отнести набор общих категорий познания мира: пространство, время, человек, общество, субъект, объект и т. п. Различные гуманитарные дисциплины обнаруживают разные грани реализации этих категорий в познавательном процессе. Не трудно предположить, насколько важно осмысление этого единства категориальной основы познания в подготовке будущих юристов, ведь юриспруденция — та область гуманитарного знания, в которой эти категории составляют базис профессиональной интерпретации социальных явлений, то аналитическое умение, которое называют *правовым мышлением*. Правовое же мышление — это особая форма интеллектуальной деятельности, предполагающая единство различных видов анализа и оценки социальной действительности, это выражение «особого склада ума», для которого в классическом его понимании характерны «строго рациональная научно-теоретическая деятельность и гипертрофирующая логико-рациональная сторона правопознания»¹.

Логические категории имеют свое воплощение и в языковой системе, прежде всего в лексике и грамматике. Их реконструкция в ходе лингвистической подготовки юриста и составляет тот интегративный компонент, в котором пересекаются методы преподавания теории языка и права.

Студенты юридических специальностей, помимо курса родного языка (как правило, это «Русский язык и культура речи», «Русский язык в деловой документации» и т. п.), изучают также латинский и иностранный языки. Дать студентам-нефилологам теорию грамматики с комментарием логических категорий, на которых базируются грамматические значения, возможно, к сожалению, почти исключительно только на примере иностранных языков, ведь родной русский преподается не в общесистемном, а в функциональном аспектах (стилистика, профессиональная риторика, социолингвистика). Особенno ценным в плане реконструкции основ языковой семантики является курс латинского языка, который воспринимается не просто как этимологическая основа научной и юридической системы понятий, но и как «типизированная», абстрактная языковая структура, варьирующаяся в современных «живых» языках, как строение языкового сознания и познания в отвлеченном, общелогическом смысле этих понятий. Грамматика латинского глагола: система времен, наклонений, особых форм (супин, герундий, герундив) с основными оттенками значений, большая часть которых имеет формальное выражение, грамматика именных частей речи, некоторые особенности латинского синтаксиса, — это как бы матрица всех тех значений, которые могут возникать в языке и отражаться или в грамматике, или в лексике, или даже не иметь конкретного выражения, но проявляться на уровне общего смысла речевого произведения (см., например, систему модальных значений *modus conjunctivus*). В основе же этой системы значений те смысловые универсалии, которые восходят к общим категориям мышления.

Предметом категориального теоретизирования в курсе русского языка могут стать грамматические нормы, особенно те из них, возникновение которых обусловлено опять-таки строением мысли, спецификой языковой картины мира: например, нормы образования и употребления форм рода, наличие и отсутствие числовой корреляции у существительных, синтаксические нормы согласования и координации различных членов предложения, нормы образования степеней сравнения прилагательных и т. д. и т. п. Весь этот богатый грамматический материал может стать поводом к размышлению об общих логических законах строения языка и тех квантах мысли, которые структурируют познание в разных его областях.

Какие же смысловые категории получают отражение и в языке и в теории права? Прежде всего, это понятие *процесса*, актуальное для

интерпретации социальных явлений (процессная природа правонарушений, социальных событий, юридических действий: судебный процесс, процесс расследования, осмотра — с подробной фиксацией обстоятельств осуществления процесса и т. п.). В языке семантика процесса составляется категориальное содержание глагольной лексики. Процесс может быть определен как та семантика, в которой абстрагируются любые явления, имеющие параметр протекания во времени. Процесс — это все, что осуществляется во времени: действия, движения, состояния, проявление и изменение признаков и т. п., — происходящие не только в физическом мире, но и в психике, в ментальной сфере, социальной действительности и т. д. В глагольной лексике семантика процесса имеет множество оттенков (см. выше), обусловливающих грамматические особенности слова, и почти все они актуальны и для правового осмысления (например, различия намеренных действий и стихийных процессов, действий реальных и потенциальных: прав, обязанностей и т. п.). Актуальным является также осознание необходимости атрибутов процесса: временных и пространственных параметров, субъектов, объектов, причин, следствий, целей и т. п. Всё это универсальные общенаучные понятия, имеющие непосредственное отношение к теории права. Знакомство с разнообразием их проявления в системе языка поможет глубже осознать их логическую природу, оттенить специфику их социального и правового содержания.

Эффективным для формирования логических основ правового мышления является и осмысление понятия *времени*, составляющего содержание глагольной категории времени. Изучение языковых оттенков этой категории (трехчленная оппозиция форм, их грамматические различия, обусловленные неравным положением на смысловой шкале времени, специфика употребления временных значений и т. п.) создает базу для осознания диалектической природы времени, которая проявляется в оппозиции противоположностей отдельных его характеристик: реальности / ирреальности, линейности / соотнесенности с моментом речи, проспекции / ретроспекции, объективности / субъективности (умозрительном его характере). В праве эта категория реализуется в понятиях *срока*, *давности*, во временных атрибутах юридических событий, в понимании социально-исторической детерминации правовых систем, осмыслинии некоторых правовых принципов, например, соотношения последовательности и причины (*Post hoc non est propter hoc*), об обратной силе закона (*Lex prospicit, non respicit*) и т. п. Эти и многие другие частные проявления категории времени в праве могут быть осмыслены, в том числе, и в аспекте их сравнения с отражением этой логической универсалии в системе языка.

Не менее интересной в плане реконструкции логических категорий является и языковая категория *числа*. Изучение норм литературного языка, связанных с образованием и употреблением числовых форм, не-

обходится выводить к осмыслиению их зависимости от содержания категории. Так, наличие или отсутствие у слова числовой корреляции обнаруживает «коренную» семантику абстрактной категории числа — значение количества. Оттенками этого значения являются значения считаемости конкретных предметов в ее противопоставлении к измеримости, субъектельности, интенсивности, характерным для наименований веществ, отвлеченных понятий (время, пространство, процесс, признак и т. п.), психологических явлений (чувство, состояние). Противопоставление количества и меры (измеримости) имеем, например, в таком принципе Римского права, как *Argumenta ponderantur, non numerantur*, в понятии уменьшения правоспособности (*capitis deminutio*), обусловленной не количеством прав, а критерием (социальным состоянием) измерения правоспособности, и т. д.

Понятием, в котором пересекаются лингвистическая и правовая теория, является и категория *лица*. В языке это квалификационная семантика личных и притяжательных местоимений и словоизменительная категория глагола. Для анализа содержания языковой категории лица существенно различие личных (1-е и 2-е лицо) и лично-предметного значений (3-е лицо). Эта универсальная логическая оппозиция безусловно и условно личных значений отражается и в праве. В юриспруденции лицом считается и человек, обладающий рядом социальных характеристик: личность (*persona*) и субъект права (ср.: *физическое лицо, юридическое лицо*), в истории же права понятия личности и человека не совпадали (*Servus non habet persona*).

В лингвистике норм, в образовании и функционировании наименований лица, понятие личности противопоставляется неличным значениям этой категории слов. Это противопоставление порождает проблему выражения гендерных характеристик лица. Возникают вопросы о терминологичности слов мужского рода (*истец, ответчик, свидетель, доверитель, секретарь*), их утверждения в деловой речи в качестве номенклатурного стандарта, а также вопросы о правомерности / неправомерности их замены на слова женского рода (*истица, свидетельница, ответчица, доверительница, секретарша*)². Наименования мужского рода, в сравнении с их «женскими» вариантами, оказываются более нейтральными в плане выражения гендера и используются для обозначения социальных характеристик человека: должностей, званий, профессий, рода деятельности, национальной принадлежности и т. п. Такое их использование формирует в языковой картине мира еще одно значение: обобщенное лицо, отвлеченное от конкретного лица, — в дополнение к естественной оппозиции значений мужского и женского пола. Не те же ли логические механизмы действуют и в формировании правовой категории лица, когда это понятие начинает обозначать объединение людей, коллективно являющихся субъектами права? Это механизм усложнения естествен-

ного противопоставления лица / не-лица дополнительным значением обобщенного лица. В русском языке эта промежуточная гендерная семантика проявляется, например, и в грамматической характеристики собирательных существительных — в их неодушевленности (слова *детвора, ребятня, студенчество* являются неодушевленными). Так, анализ содержания категории лица глагола выводит нас к смежным категориям *рода и одушевленности*, может быть, не столь актуальным для теории права, но важным для понимания неоднозначности языковых форм, с помощью которых формулируются и право, и его принципы, и правовая оценка социальных явлений.

Перечень же категорий, общих для правоведения и грамматики, продолжим лексико-грамматической категорией *принадлежности*, определяющей возникновение в языке группы слов с признаком принадлежности: притяжательных прилагательных и местоимений, — специфику некоторых синтаксических конструкций (*У меня есть дом*), значение некоторых глаголов (*быть*), падежных форм (*дом брата, у брата дом*) и т. д³. Сам лингвистический термин «посессивность» этимологически восходит к понятию *possessio* (лат. владение), являющемуся понятием и правовым. В языкоznании различаются *обладание* как владение вещью и *несобственно обладание* (родство, партитивность — реляция целого и части, принадлежность результатов труда или творчества и т. п.). Все эти проявления принадлежности имеют непосредственное отношение к пониманию многих социальных событий и отношений в обществе, в том числе и тех, которые регулируются правом.

Особым аспектом осмысления общенаучных логических категорий в студенческой аудитории является не только их содержание, но и структурная характеристика, в частности их оппозиционный характер — функционирование в несколько соотносимых понятиях. Именно так строится познание и структурируется рациональная модель мира. Чаше всего это бинарное строение⁴, но мысль постоянно пытается преодолеть бинарность, как мы видели это в примерах с категорией лица, одушевленности, рода. Такое обобщение результатов познания действительности и построения мыслительных форм, называющихся логическими категориями, является законом диалектики — одного из основных и наиболее общих научных методов.

Таким образом, работа с языковыми категориями позволяет студентам не только проникнуть в глубину содержания юридической терминологии, что развивает их смысловое чутье и аналитические навыки, но и познакомиться с общенаучной методологией, погрузиться в информационный контекст гуманитарных наук.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Овчинников А. И. Правовое мышление: автореф. дис. ...д-ра юр. наук / Ростовский юридический институт. Ростов н/Д, 2004.

² Проблема обозначения гендерса в языке отражена во множестве лингвистических работ: Алексеенко М. А. Кто же кого «дискриминирует» в языке? // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 835–846; Бабаян А. В. Феминистская лингвистика. Истоки и перспективы гендерных исследований в лингвистике. URL: www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2 (дата обращения 12.05.15); Васильева А. С. Тенденции в употреблении наименований лиц женского пола по профессиональной принадлежности // Проблемы современного образования, 2013. № 1. С. 46–53. URL: www.pmedu.ru (дата обращения 8.05.15); Гарibyan A. G., Shiryaeva T. A. Лингвистические гендерные исследования в профессиональной коммуникации // Лингвистика XXI века. М.: Флинта, 2014. С. 763–772; Ефремов В. А. Девица, девушка, барышня // Русская речь, 2010. № 4. С. 119–127; Ефремов В. А. О гендерной асимметрии в наименовании лиц женского пола // Русский язык в школе, 2009. № 1. С. 72–82; Дембска Катаржина. Об одном аспекте феминистской лингвистики в современном русском языке. URL: www.repozytorium.umk.pl (дата обращения 14.05.15); Морозова И. А. Активные процессы в сфере наименований лиц женского пола на рубеже XX–XXI вв. // Русский язык в школе, 2009. № 1. С. 82–87. Николаева И. Ю. Наименования лиц женского пола по профессии, должности в гендерном аспекте // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология», 2010. № 3. URL: vestnik-mgou.ru/Issue/IssueFile/151 (дата обращения 14.05.15); Серова И. Г. Способы представления гендерного знания в языке // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 847–856; и др.

³ См., напр.: Чинчлей К. Г. Посессивность // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / отв. ред. А. В. Бондарко. СПб.: Наука, 1996. С. 100–118.

⁴ Цивьян Т. В. Модель мира и ее лингвистические основы. М: Либроком, 2009. 280 с.

Avdevnina O. Yu.

Saratov State Law Academy, Russia

INTEGRATIVE METHODS OF PROFESSIONAL SPEECH TEACHING

The article is discussing the aims and objectives of language education for law students. The most important competencies of lawyers are legal thinking skills, and linguistics studies can be helpful in their formation. The author reflects on the intersections of the categories of linguistics and law.

Keywords: scientific discourses legal thinking; logical categories; grammar; professional speech; science studies.

**Авлова Татьяна Борисовна,
Марусенко Наталия Михайловна**

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

t.avlova@spbu.ru, n.marusenko@spbu.ru

**КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ
ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ СПбГУ
(КУРС «РУССКИЙ ЯЗЫК. КУЛЬТУРА РЕЧИ»)**

В статье рассматриваются основные задачи, реализуемые в рамках преподавания курса «Русский язык. Культура речи» на факультете искусств СПбГУ, а также основные формы учебной работы.

Ключевые слова: русский язык, культура речи, навыки, коммуникативно-речевая компетенция.

Прошло более 15 лет, как курс «Русский язык. Культура речи» был введен в учебную программу факультетов нефилологического профиля. За это время появилось множество учебников и учебных пособий, во многом дублирующих школьный курс по русскому языку, которые освещали в основном нормативный аспект изучения русского языка и не предполагали развитие навыков, формирующих речевую компетенцию. В итоге вчерашние школьники прекрасно осведомлены, например, о том, какие разряды местоимений или прилагательных существуют в русском языке, то есть знакомы с формальными классификациями, но оказываются неспособными порождать собственные тексты, особенно в письменной форме, где необходим навык аналитизма, развитием которого из-за сокращенной школьной программы по русскому языку многим выпускникам приходится заниматься с преподавателями вне школы. Приходится констатировать, что профессиональная направленность обучения в рабочих программах по дисциплине «Русский язык и культура речи» отражена непоследовательно, конкретные темы, способствующие формированию профессионально-коммуникативной компетенции, в программах, как правило, отсутствуют, хотя можно предположить, что такая работа имеется в виду при изучении официально-делового и научного стилей речи. Также важно отметить отсутствие во многих учебно-методических пособиях ориентации на семантический подход к обучению сознательным речевым действиям.

В этой ситуации уместно будет обратиться к точке зрения В. Плунгяна, который отмечает: «Когда я говорю, я, как говорят лингвисты, порождаю тексты. А вот правила, по которым эти тексты построены, и называются языком. Русский язык — это умение строить тексты по определенным правилам. Испанский язык — умение строить тексты по другим правилам. Язык — это содержание нашего сознания, это не материальный объект. Это такое же умение, как плавать, ходить, но только

более сложное, которому, как вы помните, младенец бессознательно обучается. Это бессознательный компонент нашей психики, очень глубоко в мозг запрятанный, и очень трудно его оттуда извлечь»¹.

Речевая компетентность будущего реставратора, художника, дизайнера, вокалиста и др. формируется и совершенствуется в том числе и в процессе работы над материалом, непосредственно связанным с каждой конкретной специальностью, как в текстовом, так и в аудио-, видеоформате. Именно от речевой деятельности, от производимого будущими специалистами текстового материала может зависеть достижение профессионального успеха. Преподавание курса «Русский язык. Культура речи» в нефилологической аудитории имеет свои специфические особенности, связанные с тем, что студенты обладают лишь базовыми речевыми навыками в объеме школьной программы, нередко — сниженной мотивацией к продолжению занятий русским языком. В настоящей работе мы рассмотрим формирование коммуникативно-речевой компетенции студентов, обучающихся по программе бакалавриата на факультете искусств СПбГУ (1-й курс, программы «Графический дизайн», «Декоративно-прикладное искусство, «Реставрация», «Вокальное искусство» и др.).

Основная цель данного курса состоит в приобретении студентами ряда общекультурных и профессиональных компетенций; в первую очередь речь идет о развитии коммуникативной компетенции путем расширения знаний о нормах общения на русском языке и развитии практических навыков общения в различных сферах. По мнению самих студентов, проблема состоит в том, что они не способны аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, использовать навыки публичной речи, вести полемику и дискуссию. Именно поэтому перед преподавателем стоит задача обучить студентов нормам русского литературного языка и стилеобразующим признакам функциональных стилей речи для того, чтобы они смогли приобрести и использовать навыки эффективного речевого поведения в различных ситуациях общения, включая профессиональное, а также общей речевой культуры. Подчеркнем, что культура речи — это развитие способности к адекватному восприятию смысла текста и порождению своего, доступного пониманию адресата, она требует семантико-функционального подхода к обучению с целью формирования навыков свободного владения продуктивными речевыми актами (стилистическим — в широком смысле — потенциалом языковых средств).

Для выявления коммуникативных потребностей в будущей профессии нами использовалось целенаправленное наблюдение за учебной деятельностью учащихся первого курса факультета искусств; беседы со студентами; опрос преподавателей-предметников; анализ языкового материала текстов учебников, учебных пособий и программ, анкетирование.

Выяснилось, что одна из наиболее актуальных для студентов проблем — это работа с текстом. Студенты сами обращаются к преподавателям культуры речи с просьбами научить их создавать тексты в разных жанрах. Осваивая тексты, в том числе по специальности, студенты испытывают определенные затруднения: не могут находить и вычленять в текстах все содержательные блоки; самостоятельно ориентироваться в семантической, структурной устроенности и коммуникативной направленности текста; вычленять вступление, основную часть, заключение; вычленять в содержательных блоках главную, дополнительную и избыточную информацию; находить в текстах необходимую информацию для иллюстрации своего высказывания, приведения аргументов, контраргументов и т. д. Вместе с тем работа с текстами, учитывающими будущую специальность, на занятиях по русскому языку способствует активному включению учащихся в учебно-профессиональную деятельность, так как снабжает студента не только лексико-грамматическим и понятийным аппаратом дисциплины, но и создает общий дискурс.

В практике преподавания мы ориентировались на теоретические и практические принципы в обучении предмету «Русский язык. Культура речи», разработанные М. Ю. Сидоровой² (МГУ) и К. А. Роговой³ (СПбГУ). Сама дисциплина «Русский язык. Культура речи» для студентов факультета искусств СПбГУ предполагает активное чтение текстов, так называемое грамотное чтение (по определению PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся)) — способность человека к пониманию письменных текстов, которое вызывает мысли об их содержании и той форме, в которой оно представлено, способность к развитию знаний, использованию их в достижении собственных целей, для активного участия в жизни общества. Для достижения данных целей обучения нами выбираются тексты с эмоционально-образным содержанием, позволяющим развивать видение художественной действительности и отклик на эмоциональное состояние автора текста. Именно поэтому тексты, фрагменты текстов разных жанров, связанные с профессией непосредственно или опосредованно, приводимые в качестве образцов и для разбора в заданиях, оказываются наиболее востребованными в данной аудитории. В качестве примера таких текстов обратимся к фрагменту из книги Паолы Волковой «Мост через бездну»⁴:

Имя художника Сандро Боттичели известно даже тем людям, которые искусством почти не интересуются. Просто оно постоянно на слуху. И, конечно, очень широко известна его картина «Весна» («Primavera») <...> «Весна» — вещь очень многозначительная. Она очень личная, потому что она населена любими, дорогими, незабвенными тенями. И она не похожа на другие картины Возрождения, потому что вообще художники эпохи Возрождения — повествователи, они очень любят рассказывать. Конечно, сюжетами для их картин служат Священное Писание или античный миф, ведь это эпоха Возрождения, для которой так много значит античность: античные авторы, античный миф, пребывание внутри античного сознания... Их мадонны утратили восточный

облик, они утратили миндалевидные черные глаза, они утратили тонкий овал лица, они утратили тонкие губы, они утратили тонкие дланы рук. Они стали мадоннами, музами художников и поэтов, это было новое время. И поэтому художники эпохи Возрождения рассказывали старые истории на новый лад. Они были настоящими авангардистами, потому что они открыли не только язык нового искусства, но еще и новые способы повествования. Они сами делали себя героями и участниками этой мифологии, они себя чувствовали настоящими героями <...> Художники эпохи Возрождения показывали драматургию происходящих событий, взаимодействие героев, у Боттичелли ничего этого нет. Герои как бы рассеяны по полю картины, они как бы разделены на группы, вовсе между собой не контактирующие. Они как бы тени в каком-то заколдованным лесу, и ни одна из этих теней не касается другой, хотя они и разбиты на группы.

На основе таких текстов важно показать раскрытие принципов интерпретации: текст как структура, состоящая из композиционных компонентов, эпизодов, каждый из которых имеет языковые особенности отражения интенции автора, и все эти эпизоды содержат некоторые маркирующие средства, позволяющие воспринимать текст как единое целое.

На занятиях используются следующие формы работы: подготовка текста и выступление с ним перед аудиторией (например, описание картины, интерпретация и эстетическая оценка, анализ креализованного рекламного текста, определение соотношения изображения и текста); написание эссе по искусствоведческим проблемам; написание рецензии как особого типа научно-популярного искусствоведческого текста; анализ и написание текстов разных жанров (например, анализ текстов публицистического и художественного стилей); переработка и анализ текстов в зависимости от определенной коммуникативной цели (например, анализ случаев нарушения норм публичного общения и случаев речевого манипулирования); проведение опросов, анкетирование; проекты. Большое внимание уделяется специфике искусствоведческого текста, который представляет собой особую вербальную форму интерпретации живописного изображения. Студенты должны научиться описывать то, что изображено на картине, интерпретировать то, что изображено; давать собственную оценку. Искусство (в том числе и словесное) обращено к человеку, к его уникальности, целостности. Такой подход развивает способность эстетического восприятия мира и, наконец, помогает сформировать потребность выразить свои мысли и чувства в художественном образе. При этом слово рассматривается как средство самовыражения, инструмент познания мира и элемент культуры; текст выступает как индивидуальный «речевой организм» (Р. Барт), в котором каждый элемент эстетически значим, поле проекции и интерпретации, культурно-смысловое пространство, коммуникативная модель — как комплекс различных языковых средств, способов и форм общения. Процесс развития речевых способностей рассматривается, с одной стороны, как средство сознательной интроспекции, рефлексии и средство раскрытия личности, с другой — как психосоциальное средство коммуникации. Преподавате-

лю помогает и целенаправленный синтез результатов смежных наук, непосредственная органическая связь теории и практики. Роль стилистики и культуры речи в становлении будущего специалиста несомненна, поскольку стилистика во многом определяет профессиональный статус личности, обеспечивает в дальнейшем самообразование и саморазвитие личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Плунгян В. Прямая речь [Электронный ресурс]. URL: <https://postnauka.ru/talks/126> (дата обращения 03.06.2016).

² Сидорова М. Ю., Савельев В. С. Русский язык и культура речи. Курс лекций для студентов-нефилологов. Ч. I. 2-е изд., испр. и доп. М.: Доброе слово, 2013. 264 с.

³ Рогова К. А. Теория текста как сфера изучения речи //Мир русского слова. 2009. № 2. С. 7–13.

⁴ Волкова П. Мост через бездну [Электронный ресурс]. URL: <http://www.litres.ru/static/or4/view/or.html> (дата обращения 03.06.2016).

Avlova T. B., Marusenko N. M.

St. Petersburg State University, Russia

THE COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPETENCE OF THE STUDENTS OF ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY, FACULTY OF ARTS: THE COURSE “RUSSIAN LANGUAGE. SPEECH CULTURE”

The article considers the main tasks realized within the framework of teaching the course “Russian Language. Speech Culture” at the Faculty of Arts, St.Petersburg State University, as well as the basic forms of educational work.

Keywords: Russian language; Speech culture; skills; communicative and speech competence.

**Алефиренко Николай Федорович,
Чумак-Жунь Ирина Ивановна**

*Белгородский государственный
национальный исследовательский университет, Россия*
alefirenko@bsu.edu.ru, chumak@bsu.edu.ru

КОГНИТИВНО-МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Изучаются лингводидактические средства формирования профессионального мышления студентов-филологов. Разработаны задания, направленные на осмысление закономерностей формирования и презентации когнитивной метафоры в художественном дискурсе. В результате студенты вырабатывают умение эксплицировать скрытые механизмы порождения когнитивной метафоры и приобретают навыки, необходимые для интерпретации работы дискурсивного сознания коммуникантов при преобразовании когнитивной метафоры в метафору словесную.

Ключевые слова: интерактивные методы, лингводидактика, когнитивная метафора, профессиональное мышление лингвиста.

Формирование профессионального мышления будущих специалистов состоит в обучении их пользоваться мыслительными операциями как средством осуществления профессиональной деятельности. Столь глобальную задачу, пожалуй, невозможно решить исключительно средствами аспектуальной методики, поскольку даже виртуозное применение методов, методик и приёмов не обеспечивает комплексную **профессионализацию** будущего лингвиста. Она достигается только средствами лингводидактики, которая позволяет (а) обнаружить причины появления «вечных» и преходящих противоречий профессионализации, (б) придать университетскому образованию единственно верный вектор: перевести «науку для науки» на платформу «наука для профессиональной деятельности». Такой подход устраняет изначальные причины возникновения и сохранения формализма в высшем лингвистическом образовании, помогает изжить схоластические тенденции, сблизить теоретическую и прикладную науку. Уровень **профессионального мышления** студентов-филологов определяет оптимальное использование присущих лингвистам приемов рассмотрения спорных и нерешенных проблем языка и речи, способов анализа сложных языковых явлений, выбор оптимальных путей и способов решения нестандартного взаимодействия языка, речи, мышления и сознания. Усвоение студентами закономерностей лингвистического мышления — важнейшее условие успешного становления исследователя и преподавателя языка. Особенно сложным является отработка навыков работы с языковыми единицами вторичной и косвенной номинации, прежде всего, с метафорами и идиомами, восходящими к метафоре. И дело здесь не только в умении студентов распо-

знавать эти единицы в тексте и устной речи, но в постижении закономерностей их когнитивно-дискурсивного порождения и функционирования. Овладение профессиональными методами анализа таких явлений важно еще и по причине их явного преобладания в речевой деятельности. Даже многократно повторяемые в обыденной речи фразы — когнитивные метафоры: *солнце садится, текст поднимается, песня берет за сердце* и др. Необходимость работы по выявлению когнитивной природы словесной метафоры связана с тем, что для студентов, родной язык которых русский, такие выражения воспринимаются как уже утратившие свою метафорическую яркость, а студентам, изучающим русский язык как иностранный, для их усвоения нужны определенные знания.

Максимальную активность студента в процессе освоения метафорических механизмов познания мира на занятиях по русскому языку в вузе обеспечивают интерактивные методы, так как, вне всякого сомнения, наилучшим образом профессионализм формируется опытным путем, в процессе собственной речевой (текстопорождающей) деятельности.

Оптимальным при этом представляется *эвристический метод*, способствующий формированию (а) творческой личности лингвиста-профессионала, обладающего лингвокреативным мышлением, или (б) вторичной языковой личности студента-иностраница. При работе по приобщению студентов к тайне метафорического освоения мира нами разработаны задания, выполнение которых позволяет осмыслить различные этапы формирования и реализации когнитивной метафоры в пространстве художественного дискурса. Особенно это важно для обучения русскому языку как иностранному, поскольку художественный текст (а он всегда метафоричен) служит здесь образцовой моделью построения «живого» высказывания.

Для успешного применения *эвристического метода* необходима предварительная лингводидактическая подготовка студентов: в доступной форме раскрываем им содержание таких понятий, как текст и дискурс (коммуникативное событие), дискурсивное сознание, когнитивная метафора и подчиненные ей понятия (область-источник и область-цель метафоризации).

Покажем это на примере аудиторной работы с базовой для русской ментальности метафорой *жизнь–дорога*. Наблюдения студентов и коллективное обсуждение сделанных ими выводов осуществляется под руководством преподавателя.

1-й тип заданий — образное моделирование когнитивной метафоры. Типовое задание: «Расшифровать» общезыковую метафору *жизнь — дорога*. Определить область-источник концептуализации и область-цель.

Наблюдения студентов. Область-источник концептуализации (*дорога*) включает элементы (*человек, начало, движение, время, простран-*

ство, конец), которые позволяют спроектировать его в реципиентную зону (*жизнь — человек, рождение, движение, время, пространство, смерть*).

Коллективное обсуждение. Такого рода образное моделирование когнитивной метафоры отражает человеческую способность создавать образ мира, вбирающий в себя информацию из физического мира или ранее созданной модели идеального мира. Метафора *жизненный путь* — образная проекция бытия человека в мире. Проникновение этой метафоры в семиотическую, образно-символическую сферу культуры неизбежно приводит к тому, что она интерпретируется художественным сознанием и превращается в образное средство словесного искусства.

2-й тип заданий — работа с метафорой как образным средством словесного искусства. Стратегическая задача — поиск и интерпретация примеров использования метафоры *дорога жизни* в творчестве писателя. **Типовое задание:** определить специфику использования заданного когнитивного сценария в художественном идиостиле В. А. Жуковского.

Наблюдения студентов. Метафора *долина жизни* в начале XIX века неоднократно разворачивается в поэтических текстах В. А. Жуковского: *Скрываясь от мирских погибельных смятений, Без страха и надежд, в долине жизни сей, Не зная горести, не зная наслаждений, Они беспечно шли тропинкою своей* (Сельское кладбище), *И где же вы, друзья?.. Иль всяк своей тропою, Лишенный спутников, влага сомнений груз, Разочарованный душою, Тащиться осужден до бездны гробовой?..* (Вечер).

Данная концептуальная модель в русском поэтическом дискурсе начала XIX века осуществляется в целом ряде художественных лейтмотивов — образах движения (*танец, кружение, полет, падение, бесцельное блуждание*) и «дорожных» хронотопах (*железная дорога, лестница, лабиринт и др.*). Образ абстрактен, условен, он существует вне мира, а путешествие никак не локализовано во времени и пространстве: *Ты знаешь, что изрек, Прощаюсь с жизнью, седой Мельхиседек? Рабом родится человек, Рабом в могилу ляжет, И смерть ему едва ли скажет, Зачем он шел долиной чудной слез, Страдал, рыдал, терпел, исчез* (Батюшков. Подражание древним).

Коллективное обсуждение. Когнитивный сценарий *человек идет по дороге жизни* в поэзии допушкинского периода представлен в виде констатации всеобщего, объективно действующего закона человеческого существования: *человек — неизбежное движение — непреодолимое время*. Человек шествует по долине (*тропинке, стезе, дороге, пути*) жизни безропотно, осознавая тщетность своих устремлений.

3-й тип заданий — выявить влияние культурного контекста на процессы метафоризации. *Метод* — межкультурно-коммуникативного со-поставления. **Типовое задание:** найти русскоязычные художественные переложения послания Жана-Батиста Луи Грессе «Обитель» — Жуков-

ского «Листок», Давыдова «Листок», Веневитинова «Веточка». Описать трансформацию метафоры *жизнь-дорога*, связанную с влиянием внешнего (французского) контекста.

Наблюдения студентов. Необычайной популярностью среди русских поэтов пользовалось послание Жана-Батиста Луи Грессе «Обитель». Несколько вольных переложений его отрывка стали шедеврами русской литературы. Этот внешний толчок дает импульс внутридискурсивному диалогу: В. Веневитинов, в отличие от В. Жуковского, Д. Давыдова и В. Пушкина, дописывает Л. Грессе. Он завершает метафорическую аллегорию (*человек — беспомощная веточка, несомая мощным, враждебным ему потоком жизни*) прямолинейным, отчетливым философским заключением: *Вот наша жизнь! — так к верной цели Необоримою волной Поток нас всех от колыбели Влечет до двери гробовой*. Поэт дает толчок к «поэзии мысли» в русском поэтическом дискурсе. Плетнев пишет: «Он глубоко начинал чувствовать, соединяя поэтические образы с поэтическими истинами».

Коллективное обсуждение. Сформировавшись в общекультурном контексте, метафора «жизнь-дорога» оказывается в зоне влияния поэтической дискурсивной среды, «преображаясь» по-разному на определенном временном этапе развития поэтического дискурса. Одной из основных черт поэтического дискурсивного портрета начала XIX века (допушкинского и начального пушкинского этапов) является влияние внешнего (в частности, французского) культурного контекста.

4-тип заданий — моделирование словесно-художественного образа: общекультурное, национальное и индивидуально-личностное восприятие. **Типовое задание:** описать метафорический образ «путешествия жизни» в стихотворении А. С. Пушкина «Телега жизни». Сравнить его с образом басни французского поэта Флориана «Путешествие». Определить общекультурные, национальные и индивидуальные составляющие этого образа в стихотворении А. С. Пушкина.

Наблюдения студентов. Источником пушкинского стихотворения «Телега жизни», по мнению многих ученых, был внешнедискурсивный контекст. Так, несомненно внутреннее сходство этого стихотворения с басней французского поэта Флориана «Путешествие» — воплощение одного и того же образа путешествия «до ночлега», «до пристанища», символизирующего течение жизни, а также и сходное развитие лирической темы — перемены в состоянии путника на трех этапах этого однодневного путешествия — утром, днем и вечером. Когнитивный метафорический сценарий стихотворения Флориана совпадает с обобщенным сценарием в русском поэтическом дискурсе начала XIX века.

У Пушкина сценарий изменяется. Метафора *дорога-жизнь* приобретает конкретно-национальное наполнение. Дорога (путь), представленная в поэзии предыдущего периода как *тропинка, стезя, море, вода*

и т. д., превращается в пушкинском стихотворении в хорошо знакомую всякому русскому «русскую дорогу», на которой *порастрясло*; лирический герой движется на ней в *крестьянской телеге*, на облучке которой находится *ямщик лихой, седое время*. Язык лирического героя Пушкина — это живой язык его современника со всеми приметами бытовой разговорной речи: тут и грубоатое слово «дуралей», и просторечная идиома «голову сломать», и лихое русское «пошел!», и даже брань.

С другой стороны, в пушкинском стихотворении человек занимает активную позицию по отношению к бегу времени, к объективно действующим законам его движения. Здесь на первом плане — отношение седока к ямщику, полемика человека и времени, т. е. в конечном счете — человека и истории. И хотя ямщик-время гонит лошадей так, как ему положено по его законам, человек активно, по-разному в разные периоды своего краткого пути относится к бегу телеги жизни. В юности он нетерпелив и неосмотрителен; ни о чем глубоко не задумываясь, он гонит время, рискуя «голову сломать». С годами приходит благоразумие, трезвая оценка жизни, истории. И, наконец, — смирение, усталость, покорность неумолимым законам, жажда покоя.

Коллективное обсуждение. Тема и образы, подсказанные Флорианом (культурный контекст предыдущей эпохи), оказались у Пушкина не только точно обозначенными во времени и месте, но и связанными с общественными переживаниями поэта в 1822–1823 гг. Это общественное содержание и определило весь драматический конфликт стихотворения. Таким образом, в создании метафорического художественного образа принимают участие общекультурные, национальные и индивидуальные компоненты.

Разрабатываемый нами подход направлен на формирование следующих видов профессионального мышления будущих лингвиста-исследователя и лингвиста-преподавателя:

- развитие лингвистического мышления подчинено выработке умений вести поиск отвлечённых закономерностей, правил, умений осуществлять системный анализ метафорического дискурса;
- развитие практического мышления связано с целостным видением коммуникативной ситуации в профессиональной деятельности лингвиста;
- развитие репродуктивного мышления способствует воспроизведению определённых способов, приёмов профессиональной деятельности по предложенному образцу;
- развитие лингвокреативного мышления, в ходе которого ставятся и решаются нестандартные коммуникативные проблемы, воспитывается профессиональный интерес к новым стратегиям изучения метафорического мышления;
- развитие наглядно-образного мышления вырабатывает навыки метафорического моделирования различных дискурсивных ситуаций.

Поскольку развитие лингвистического мышления — динамичный процесс, а в течение профессиональной жизни специалиста меняется и сама профессия, и требования общества к ней, представленное нами

лингводидактическое направление облегчает неизбежный процесс реформации профессионального мышления лингвиста-преподавателя при появлении новых научных теорий и образовательных технологий.

Alefrenko N. F., Chumak-Zhun I. I.

Belgorod State National Research University, Russia

COGNITIVE AND METAPHORICAL MECHANISMS OF LINGUOCREATIVE THINKING FORMATION OF PHILOLOGY STUDENTS

The article discusses linguo-didactic means of formation of students' philological mentality, and offers the assignments, directed on thinking about formation and verbal representation of cognitive metaphor in an artistic discourse. It helps the students to develop ability of hidden emergence mechanisms of a cognitive metaphor identification, to gain the important professional skills, necessary for interpretation of work of consciousness of communicants at transformation of a cognitive metaphor to a verbal metaphor.

Keywords: interactive methods; linguo-didactic; cognitive metaphor; philological mentality of students.

**Балыхина Татьяна Михайловна,
Ветер Оксана Васильевна**

Российский университет дружбы народов, Россия

balykhinatm@mail.ru, okveter@yandex.ru

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В статье рассматривается толерантность как базовый принцип образовательного процесса вуза. Авторы указывают на то, что в большинстве современных высших учебных заведений отсутствует целенаправленная стратегия формирования толерантного поведения учащихся, рассматривается опасность подобного положения дел и предлагаются пути выхода из сложившейся проблемной ситуации.

Ключевые слова: толерантность, образовательный процесс вуза, поликультурное образование, мультикультурализм.

В современном обществе поддерживается активный интерес к толерантности как явлению и толерантному поведению как некой общепризнанной модели, однако, несмотря на подобное отношение, важно отметить, что их формирование в образовательном процессе вуза до сих пор практически отсутствует, а в обучении языкам (родному и иностранному) формируемые иноязычные речеповеденческие умения личности не всегда включают признаки толерантности.

Подобное положение дел представляется серьезным упущением, т. к. именно система образования представляет уникальную возможность спланированного воздействия на процесс формирования жизненных ориентиров молодых людей разных национальностей и, соответственно, на будущее тех народов, к которым эти молодые люди принадлежат. В данной ситуации образование становится стержнем, основой всей системы общественного самосознания; образование по своему определению несет в себе потенциал развития, которое является результатом скорее внутреннего, нежели внешнего влияния. Безусловно, необходимо подчеркнуть, что образование является поликультурным пространством, общей средой, где встречаются различные этносы. Поэтому от того, какие содержательные идеи и ценности заложены в образовательные программы, в итоге будет зависеть способность любого общества бесконфликтно интегрироваться в мировое сообщество, стать полноправным его членом.

Цель толерантного образования — формирование общепланетарного мышления через осознание себя частью этноса и культуры, которые являются частью человеческого общества. Эта идея возникла в странах, которые первыми столкнулись с фактором многонациональности (например, Соединенные Штаты Америки, Австралия и др.). После периода ассимиляции данные страны на собственном опыте осознали, что нельзя лишать человека его национальной идентичности, более того, необхо-

димо через его национальную самоидентификацию и межкультурную компетентность вместе прийти к межнациональной и межкультурной толерантности.

Подобный опыт разделили и другие страны, после чего возникла необходимость вывести подобный подход на государственный уровень, а значит, внедрить его в образовательную среду.

Процесс толерантного и поликультурного образования включает в себя несколько уровней, которые необходимо рассмотреть подробнее.

Первый уровень затрагивает две стороны: приобщение к культуре своего этноса и близкое знакомство с этнокультурой других народов. Через осознание какой-то общности, единого знаменателя в основе всех представленных этнических культур человек может сформировать собственное толерантное отношение к другим людям, к представителям других наций и культур. Образование осуществляется в различных формах на данном этапе. В первую очередь через образование в неоднородных в социальном, этническом, религиозном отношении учебных организациях. Во-вторых, через изменение непосредственно представленных в вузе программ обучения — например, изъятие из них излишне одиозных и националистических компонентов, а также обязательное включение элементов ознакомления с другими культурами, с культурой мира.

Второй уровень имеет уже государственный, федеральный характер. Он заключает в себе гражданскую самоидентификацию личности. Эта задача определена в ряде документов на государственном уровне. В Российской Федерации подобное определение находит свое отражение в »Концепции государственной национальной политики Российской Федерации». В данном документе подчеркивается необходимость обеспечения реализации программ и курсов по вопросам воспитания культуры межнационального общения. Также необходимо рассмотреть федеральную программу образования и федеральную целевую программу «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» как попытки решить данные задачи.

Третий уровень толерантного и поликультурного образования наиболее глобальный, он подразумевает под собой знакомство с системой знаний о правах и свободах человека и народов, включает историю возникновения и становления этих понятий, а также современное положение дел.

Основы прав человека (в первую очередь уважение жизни и достоинства каждой отдельной личности) присутствуют в большинстве религий и философских учений мира. Права человека нельзя купить, заработать или получить в наследство — их называют «неотъемлемыми», поскольку они присущи каждому человеку независимо от расы, пола,

цвета кожи, языка, политических, религиозных или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, места рождения или любых прочих обстоятельств.

Права человека играют особую роль во взаимоотношениях человека и государства. Они контролируют и регулируют осуществление государственной власти над отдельным человеком, предоставляют свободы гражданам в отношениях с государством и требуют от государства удовлетворения основных потребностей людей, подпадающих под его юрисдикцию. Лучше всего эти права излагаются в международно-правовых документах, которые были согласованы государствами и в которых содержатся нормы прав человека. Наибольшую известность получила «Всеобщая декларация прав человека», принятая Генеральной Ассамблеей ООН. Этот основополагающий документ и в настоящее время имеет огромное влияние во всем мире. Хотя «Всеобщая декларация» не является обязательным к исполнению документом, многие юристы утверждают, что она уже приобрела обязательную юридическую силу на основе международных обычаев и практики, ввиду ее применения в конституциях и судах многих стран.

Глобальный уровень толерантного образования предполагает развитие позитивного опыта общения с людьми разных наций. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений¹ — безусловно, образовательная среда вуза является благоприятной для развития подобных качеств у обучающихся.

Понятие «толерантности», хотя и отождествляется многими исследователями с понятием «терпение», имеет более яркую активную направленность. Толерантность — также и нравственное качество, определяющее активную нравственную позицию и психологическую готовность к построению конструктивного взаимодействия личности с другими людьми, отличающимися от неё социальной, культурной, конфессиональной принадлежностью, интересами, потребностями, мировоззрением. Нравственная позиция в данном контексте приобретает понимание выработанных в сознании индивида ценностных ориентаций, личностно-значимых образцов бесконфликтного или компромиссного поведения. Психологическая готовность понимается как доминантная направленность сознания на выполнение данных образцов.

Таким образом, являясь нравственным качеством, толерантность не возникает на пустом месте и не является врождённым, как любое нравственное качество. Толерантность подвергается развитию, стимулированию (прежде всего самостимулированию) и коррекции, а целью её формирования является позитивное взаимодействие со всеми субъек-

тами обитания. Закладывая фундамент базовой культуры и формируя на её основе базовое образование, образовательное учреждение участвует как в процессе становления полноценной личности, так и в процессе её непосредственной социализации. Оба эти процесса непрерывно связаны с идеями сотрудничества и диалога на основе сохранения собственной личности и обогащения своим социальным опытом других, что, разумеется, требует высокого уровня толерантности. Формирование толерантности следует начинать ещё в раннем детстве, когда закладывается первооснова человеческого общения и основные нравственные категории (отзывчивость, доброта, эмпатия, честность и пр.). Однако часто наблюдается несформированность толерантности у учащихся высшей школы, молодежи. Извечные житейские неурядицы, поразительно стремительный темп жизни, социальные проблемы, воспитательная инерция родителей по отношению к детям — ещё не все причины несформированности толерантности у учащихся. Едва ли возможно устраниить все эти причины, но они не должны становиться весомым препятствием на пути формирования толерантности в образовательном процессе вуза.

С целью целенаправленного формирования толерантности в образовании можно предложить высшим учебным заведениям организовывать свою деятельность по следующим *направлениям*:

- 1) познание и принятие себя как личности (свободной, обладающей базовыми правами и обязанностями);
- 2) обучение основам толерантного общения в семье;
- 3) формирование толерантности к своему народу (что немаловажно, т. к. человек, уважающий свою культуру, будет уважать и культуру других народов);
- 4) понимание мультикультурного пространства России и формирование толерантности к представителям народов и народностей России;
- 5) постижение идей культуры мира и определение стратегии толерантного взаимодействия в мировом культурном пространстве.

Основными психолого-педагогическими *условиями реализации принципов толерантности в образовании являются:*

- 1) обеспечение качества всех базовых элементов образовательного процесса вуза, имеющих какое-либо отношение к толерантности, страноведению, мультикультурализму;
- 2) построение культурно-образовательного пространства как часть мирового, на диалоге культур, их взаимодействии и взаимообогащении;
- 3) обеспечение баланса между опасностью превращения в разновидность учебных заведений различных конфессий, с одной стороны, и, с другой — исчезновение любой информации и упоминаний о духовности и религиях;
- 4) построение образовательного процесса с использованием толерантных, этнопедагогических концепций, технологий и методик;
- 5) приобщение к богатствам родной и мировой культуры через живое художественное творчество;
- 6) функционирование четко разработанной системы отслеживания результатов обучения и воспитания;
- 7) уделение внимания физическому и психическому здоровью учащегося;
- 8) функционирование системы подготовки и переподготовки преподавателей.

Особая роль в формировании толерантности у всех категорий обуляемых — от дошкольной до послевузовской образовательной системы — принадлежит, безусловно, педагогам. В настоящее время перед преподавателями высших учебных заведений встает острый вопрос: как обеспечить формирование толерантных качеств личности учащегося в процессе поликультурного образования? Образовательная организация в современной социокультурной ситуации должна стать тем местом, где создаются наиболее благоприятные условия для межэтнического общения, где всем учащимся прививается уважение к своей и чужой культуре, поскольку именно в учебно-воспитательном процессе создаются ситуации межнационального, культурного, межличностного, формального и неформального общения.

Безусловно, формирование таких качеств, как признание человеком другого, его принятие, понимание, облегчило бы решение проблемы воспитания толерантности.

Толерантность является собой новую основу педагогического общения как преподавателя и учащегося, так и учащихся между собой, сущность которого сводится к таким принципам обучения, которые смогут создать наиболее оптимальные условия для формирования у обучающихся культуры достоинства, самовыражения личности, исключают фактор боязни неправильного ответа. Толерантность в новом тысячелетии — способ выживания человечества, условие гармоничных отношений в обществе.

На сегодняшний день возникает необходимость воспитания культуры толерантности с самых первых дней обучения. Глобальное образование исходит из принципов, согласно которым предрассудки по отношению к чужим культурам возникают из-за отсутствия у людей базовых знаний о народах, их культуре, национальных традициях. Проявлять толерантность — значит признавать то, что люди различаются по внешнему виду, положению, интересам, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире, сохраняя при этом свою индивидуальность. Воспитание в духе толерантности способствует формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмыслиения и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

Важную роль в приобщении к культурам, решении проблем взаимопонимания и взаимообогащения, повышения культуры межнационального общения играет *язык*: «обучение русскому языку может выполнить еще одну ключевую задачу: сформировать толерантное сознание»². Изучение языков представляет собой один из наиболее действенных путей воспитания в духе терпимости и взаимопонимания. Ведь лишь владение языком иной культуры открывает возможность для ее всестороннего и достоверного понимания, что должно упростить перестройку образовательного процесса вузов с учетом базовых принципов толерантности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Декларация принципов терпимости. Резолюция 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml

² 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. 39.

Balykhina T. M., Veter O. V.

Peoples' Friendship University of Russia, Russia

TOLERANCE IN HIGH SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS

The article deals with tolerance as the basic principle of high school educational process. The authors argue that in the majority of modern higher educational institutions there is no purposeful strategy formation of tolerant behavior of students, discussing the dangers of a this similar situation and the ways of overcoming the problem.

Keywords: tolerance; high school educational process; polycultural education; principles of tolerance; multiculturalism.

**Белик Наталья Александровна,
Гринкевич Екатерина Владимировна**

Южный федеральный университет, Россия

natalya-belik@yandex.ru, e.grinkevich@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛА «ФРАЗЕОЛОГИЯ» В КУРСЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Статья посвящена сложной и многоаспектной проблеме обучения русской фразеологии в национальной школе. В статье содержатся основные принципы изучения ФЕ русского языка, которые могут составить основу фразеологической работы, осуществляющейся на занятиях русского языка как неродного в вузе. Обучение русской фразеологии должно строиться на основе учета сложностей самой фразеологической системы языка, учета родного языка учащихся, должно отвечать коммуникативной направленности процесса обучения русскому языку как неродному.

Ключевые слова: русский язык как неродной, фразеология, эквивалентность ФЕ, языковая интерференция.

Роль фразеологии как самостоятельного раздела курса «Современного русского языка» в научно-педагогической подготовке студентов-филологов огромна. Бесспорно значение фразеологии, представляющей собой неисчерпаемый арсенал экспрессивных языковых средств, для совершенствования речи нерусских студентов. Широко употребительный во многих функциональных стилях, фразеологический фонд составляет один из важнейших компонентов языковой коммуникации, и без умения пользоваться им культура русской речи обучающихся не может считаться достаточно высокой. Уместное употребление фразеологических единиц повышает образность, эмоциональность речи, обеспечивает ее точность и лаконичность, усиливает эффективность воздействия на слушателей.

Проблемы построения раздела «Фразеология» в курсе современного русского языка на филологических факультетах педагогических специальностей вуза относится к числу первостепенных. Наш опыт работы в нерусской аудитории свидетельствует, что наиболее полно задачам подготовки учителей-русистов для национальной школы отвечает изучение фразеологии в трех аспектах: системном, дающем студенту-филологу прежде всего адекватную подготовку в области фразеологии, функциональном и сопоставительном, способствующем главным образом совершенствованию русской речи обучающихся.

Раздел «Фразеология» должен представлять собой оптимально минимизированное и компрессированное для учебных целей описание науки о фразеологической системе русского языка. Фразеология прежде всего должна быть представлена студентам как самостоятельный раздел лингвистики со своим объектом исследования, со своим кругом

актуальных проблем. Преподавателю, ведущему курс, необходимо обосновать широкое понимание объекта фразеологии, именно оно является научно обоснованным, перспективным и целесообразным для практики преподавания фразеологии в национальной аудитории, так как создает благоприятные предпосылки для всестороннего изучения устойчивых, воспроизведимых в готовом виде несвободных сочетаний слов, дает неповторимый по своим выразительным свойствам материал для занятий по современному русскому языку в нерусской аудитории.

В итоге изучения фразеологии в курсе современного русского языка студент должен получить систему научных знаний по теории фразеологии и на их основе выработать навыки и умения лингвистического анализа фразеологических факторов и активного использования ФЕ в речи. Прочно должны быть усвоены следующие теоретического вопросы: природа и сущность ФЕ, ее дефинитивные и факультативные признаки; значение ФЕ, ФЕ с точки зрения их семантической слитности, основные семантические группы ФЕ, семантико-грамматические разряды ФЕ, фразеологическая полисемия, омонимия, антонимия; компонентный состав и структурные типы ФЕ, структурные варианты ФЕ, виды синтаксической связи между ее компонентами, порядок их следования; экспрессивно-стилистическое свойства ФЕ, стилистическое использование ФЕ, основные типы трансформации ФЕ в стилистических целях, ФЕ современного русского языка с точки зрения их происхождения; синтаксическая роль ФЕ.

Во фразеологии, явлении сложном и многогранном, органически переплетаются лексические, морфологические и синтаксические проблемы, в связи с этим появляется возможность распределения перечисленных тем между разными разделами современного русского языка с целью систематической и целенаправленной работы над ФЕ в течение трех лет. Этим достигается естественное расширение диапазона времени, необходимого для прочного усвоения фразеологического материала.

В результате изучения фразеологии у студентов-филологов должны быть выработаны практические навыки и умения различения ФЕ и не ФЕ, свободного лингвистического анализа фразеологических явлений, грамматического разбора ФЕ, а также навыки будущей работы по фразеологии в национальной школе. Системный научно-теоретический аспект содержания фразеологии в национальном вузе, таким образом, должен полностью совпадать с содержанием фразеологии, изучаемой в русской аудитории. Разница может заключаться лишь в более доступном преподнесении нерусским студентам теоретического материала.

В нерусской аудитории язык должен быть описан не только как система элементов, что, несомненно, очень важно для студентов-филологов, но и как средство общения. Ориентация на совершенствование речи

нерусских обучающихся, естественно, требует особого внимания к функциональному аспекту содержания фразеологии. Изучение функциональной стороны фразеологических явлений предполагает: 1) выявление языковых функций ФЕ; 2) учет соотношений структурных и семантических функций, форм и содержания; 3) рассмотрение функций ФЕ в коммуникативно-речевой сфере, где они имеют более богатое содержание за счет сочетаемости с другими словами (по закону «комбинаторной семантики») и обнаруживают специфические особенности употребления; 4) рассмотрение функционирования ФЕ в разных стилях и различных приемов использования ФЕ в стилистических целях.

В национальной аудитории есть особая необходимость рассмотрения вопроса о роли ФЕ в построении связной речи, об общих и частных функциях данной языковой единицы, о прагматической (оценочно-характеризующей) и эмотивной ее функциях, понимание которых чрезвычайно важно для уместного использования ФЕ в речи.

Для нерусского студента весьма сложно усвоить значение ФЕ, не выvodимое из суммы значений слов-компонентов, запомнить многочисленные случаи нарушения баланса между формой и функцией ФЕ, усвоить дистрибутивные ее потенции. Случаи несоответствия между формой ФЕ и её содержанием, между структурным типом и функцией ФЕ должны рассматриваться в разделе «Фразеология» при изучении тем «Значение ФЕ», «ФЕ и части речи» и более детально в разделе «Морфология». Так, при изучении имени прилагательного должны быть рассмотрены ФЕ с глаголом в роли стержневого слова, выполняющие адъективную функцию: пороху не выдумает, водой не замутит, при изучении наречий — ФЕ указанного структурного типа, выполняющие адвербальную функцию: рукой подать, от нечего делать и др. Случаи асимметрии между формой, содержанием и функцией довольно многочисленны: ФЕ, представляющие по форме утвердительную конструкцию, способны нести отрицательную информацию (везет как утопленнику — не везет, идет как корове седло — не идет); ФЕ, структурно организованные как предложения, нередко выполняют номинативную функцию (кот наплакал — мало, куры не клюют — много, яблоку негде упасть — тесно); у ФЕ со стержневым глаголом в форме повелительного наклонения может быть утеряна волонтативная функция (ищи ветра в поле, держи карман шире), они актуализируются как повествовательные, а не побудительные предложения.

Функциональный подход к содержанию фразеологии предполагает изучение контекста — минимальной речевой сферы, в которой реализуется и развивается конкретное значение ФЕ. Для национальной аудитории чрезвычайно важна проблема функционирования ФЕ в речи. Первостепенными являются вопросы семантической моно- и полисемантических, синонимичных и антонимичных, омонимичных ФЕ. Студентам

надо показать зависимость указанных типов сочетаемости ФЕ от их семантики, структуры, от соотнесенности ФЕ с той или иной частью речи. Контекстуальный анализ ФЕ в нерусской аудитории является средством более полного адекватного понимания их смысловой структуры, способствует усвоению семантической избирательности разных значений полисемантических ФЕ (бок о бок — идти, ехать, находиться и жить, работать, бороться), которая может идти по линии «одушевленность-не-одушевленность», «лицо мужского пола — лицо женского пола» (идет в гору человек и дела; синий чулок — только о женщине) и др.

Дистрибутивный анализ необходим при изучении различных фразеосемантических групп, члены которых обнаруживают широкие и разнообразные синтагматические связи: хоть отбавляй — друзей, добра, сил и т. п.; куры не клюют — денег; яблоку негде упасть — народу; с три короба — наговорить, наобещать; полон рот — хлопот, забот; хоть завались — работы, овощей и т. д.

Лексико-семантическая избирательность ФЕ нередко приводит к ограничению их валентных свойств, в результате ФЕ имеют разные сочетаемостные возможности, с учетом которых в национальной аудитории необходимо дать синтагматическую классификацию ФЕ, позволяющую выделить четыре группы единиц: 1) ФЕ, обладающие относительно широким диапазоном лексико-семантической сочетаемости, при этом в контексте — слова из разных семантических сфер (как нельзя лучше — сделать, понимать, написать, осмотреть и т. д.); 2) ФЕ с ограниченной лексико-семантической валентностью, сочетающиеся с узким кругом слов, как правило, одного семантического поля (засучив рукава — трудиться, работать); 3) ФЕ с единичной сочетаемостью (как свои пять пальцев — знать). Иностранные студенты должны усвоить типичные контекстуальные условия, в которых происходит реализация значения ФЕ разных семантических групп.

Функциональный подход необходим и при изучении компонентного состава и структуры ФЕ — особенностей лексического, морфологического и синтаксического варьирования компонентного состава с объективной оценкой каждого из вариантов, с обязательным выявлением наиболее употребительного из вариантов, полного и неполного состава ФЕ с факультативными компонентами. Для студентов-филологов очень важно глубокое изучение функционирования ФЕ в разных стилях, прежде всего в художественной речи. Должны быть рассмотрены вопросы о закрепленности ФЕ за тем или иным стилем современного русского языка.

Сопоставительный аспект содержания изучаемого раздела диктуется необходимостью учета специфики национальной аудитории. При изучении фразеологии должны сопоставляться не разрозненные случайные факты, а системные элементы фразеологии на всех уровнях языка. Целью сопоставления является обнаружение сходных и различных черт,

характерных для сопоставляемых фразеологических систем в области семантики, структуры, грамматических и стилистических свойств. Сопоставительный метод на занятиях по современному русскому языку способствует сознательному и прочному усвоению теоретического и практического материала, помогает выяснить механизмы действия межъязыковой интерференции и избежать многих потенциальных ошибок в речи. Однако следует предостеречь преподавателя от неоправданной переоценки сопоставительного метода, особенно осторожно им надо пользоваться при изучении фразеологии, так как она отражает самобытность каждого языка, поэтому языковые универсалии здесь сравнительно редки. Сопоставлению могут подвергаться следующие ФЕ: 1) ФЕ — точные эквиваленты, то есть полностью совпадающие по семантической структуре, по стилистической окраске; 2) неполные эквиваленты, представляющие собой многочисленную группу единиц, которым свойственна различная степень эквивалентности; 3) ФЕ — семантические аналогии, близкие по смыслу, но полностью расходящиеся по компонентному составу и внутренней форме; 4) ФЕ — ложные эквиваленты, совпадающие полностью или частично по компонентному составу, но различные по смысловому содержанию.

Особого внимания в нерусской аудитории требуют фразеогизмы второй и четвертой групп, так как именно они являются источником многочисленных ошибок, возникающих как результат интерференции родного языка студентов. Учет особенностей родного языка должен идти по всем языковым уровням — семантики (семантической структуры), лексики (компонентного состава), грамматики (структурно-грамматические и сочетаемостные возможности ФЕ) и стилистики (стилистические свойства ФЕ), — так как влияние родного языка проявляется на всех уровнях.

Лингвистические данные, полученные в результате сопоставительного анализа фразеологической системы контактирующих языков, обуславливают несколько иную, чем в русской аудитории, тематику раздела, иное распределение фразеологического материала и определяет всю систему работы по фразеологии в национальном вузе. Так, постоянный учет особенностей родного языка учащихся необходим при изучении семантики ФЕ. Здесь возникают вопросы сопоставления семантической структуры и семантического объема ФЕ русского и родного языка обучающихся, многозначных ФЕ, межъязыковых синонимических и антонимических групп.

Учет особенностей родного языка необходим и при изучении темы «ФЕ с точки зрения их семантической слитности», здесь можно опереться на аналогию, так как во многих языках, как и в русском, ФЕ имеют различную степень семантической слитности. Сопоставительное рассмотрение мотивированных и немотивированных ФЕ, выявление общих свойств или специфики образного мышления разных народов, т. е.

освещение этнолингвистического аспекта содержания занятий, несомненно, способствует более глубокому и сознательному усвоению фразеологических явлений русского языка.

Belik N. A., Grinkevich E. V.

Southern State University, Russia

MAIN ASPECTS OF THE “PHRASEOLOGY” SECTION IN THE COURSE OF MODERN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE FACULTY OF PHILOLOGY

The article is devoted to the complex and multidimensional issue of teaching Russian phraseology in the national school, describing the basic principles of Russian phraseological units study, which can form the basis for phraseological work at the lessons of Russian as a foreign language in high school. Teaching Russian phraseology should be built on the basis of the difficulties of the phraseological system of the language, integrating students' native language must comply with the communicative focus of the process of learning Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language; phraseology; system aspect of phraseology; the functional aspect of phraseology; equivalence; linguistic interference.

**Богомолов Андрей Николаевич,
Дунаева Лариса Анатольевна,
Старовойтова Ирина Александровна**

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

dunaevalar@gmail.com, anbogomolov@gmail.com, irishun@list.ru

**УНИФИКАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОВЕДЕНИЮ СУБТЕСТА
«ГОВОРЕНIE» В СОСТАВЕ КОМПЛЕКСНОГО ЭКЗАМЕНА
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ИСТОРИИ РОССИИ
И ОСНОВАМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РФ**

В статье показывается несоответствие между уровнями коммуникативной компетенции мигрантов, сдающих русский язык, и содержанием субтеста «Говорение» в составе комплексного экзамена. Предлагаются пути решения этой проблемы,дается возможный вариант проведения собеседования с носителями русского языка. В качестве примеров используется опыт проведения тестирования в центре тестирования филологического факультета МГУ.

Ключевые слова: комплексный экзамен, уровень сформированности речевых навыков и умений, собеседование.

В существующих Требованиях к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России, основам законодательства Российской Федерации для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент¹, перечисляются необходимые знания и умения, предъявляемые тестируемому, желающему подтвердить свои знания в области русского языка. В частности, требуется умение создавать в соответствии с коммуникативной установкой связные, логичные устные монологические сообщения на предложенную тему, а также адекватно участвовать в диалогическом общении в ограниченном наборе ситуаций официально-деловой, профессиональной и социально-бытовой сфер общения. Все эти требования соответствуют уровню А2. Субтест «Говорение» состоит из двух заданий, оба задания выполняются без подготовки. В первом задании тестируемый является инициатором диалога; в каждой из трёх ситуаций реализуется одна из набора интенций (дать совет, запросить информацию, поблагодарить и т. д.). Второе задание представляет собой беседу с тестором на определенную тему (ответ на предложенные тестором вопросы), например рассказ о городе, в котором родился тестируемый.

Опыт работы центра тестирования филологического факультета МГУ показывает, что контингентный состав кандидатов (а это в основном граждане Украины, Казахстана, Узбекистана) значительно отличается от целевого контингента, на который рассчитаны Требования. Для многих тестируемых на русском языке преподавали в школе, некоторые получали высшее образование на русском языке. И практически для

всех проходивших тестирование в ЦТ МГУ русский язык был языком семейного общения.

В связи с вышеизложенным возникает вопрос, по какой процедуре проводить тестирование с людьми, свободно говорящими на русском языке, чтобы, с одной стороны, не нарушать структуру проведения теста, а с другой — не вызывать недоумение у билингвов и не раздражать носителей языка. Авторы уже выступали с предложением² ввести вариативный компонент в содержание субтеста «Говорение», рассчитанный на более распространенный контингент испытуемых и содержащий в связи с этим задания иного интеллектуального и языкового уровня; а в отдельных случаях заменить субтест «Говорение» собеседованием, организовав его по модели собеседования в ФМС России на признание иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка.

Сейчас в ходе собеседования в ФМС определяется способность иностранного гражданина понимать и уметь интерпретировать неадаптированные тексты на любую тематику, включая абстрактно-философские, профессиональной ориентации, публицистические и художественные, а также тексты, обладающие подтекстовыми и концептуальными смыслами. Кроме того, максимально полно понимать содержание, в том числе, записей публичных выступлений, свободно воспринимая социально-культурные и эмоциональные особенности речи говорящих. Уметь достигать поставленных целей коммуникации, демонстрировать полное знание языковой системы и свободное владение средствами выразительности языка во всем многообразии лексико-грамматических, стилистических, синонимических и структурных отношений. Методологическим ориентиром проведения собеседования служит четвёртый сертификационный уровень (С2) владения русским языком как иностранным. В ходе выполнения субтеста «Говорение» тестируемым предлагается посмотреть отрывок фильма или мультфильма и обсудить с тестором увиденное, прочитать отрывок из произведений классической литературы и суметь проанализировать прочитанное. Однако четвёртый уровень определяется как уровень образованного носителя языка и не может применяться в тестировании иностранных граждан — носителей русского языка, не имеющих никакого образования, не только высшего филологического. Вопрос о необходимости разработки новых контрольных измерительных материалов уже ставился в связи с решением специфических задач собеседования, были высказаны пожелания и намечены пути решения данной проблемы³.

При организации проведения субтеста «Говорение» в составе комплексного экзамена важно учитывать социокультурный и адаптационный аспекты коммуникативно-интеграционной подготовки иностранных граждан. Заметим также, что на проведение субтеста «Говорение» в составе комплексного экзамена заложено только десять минут, а не три-

дцать-сорок, как на собеседовании в ФМС, поэтому целесообразней остановиться на выполнении такого вида заданий, как беседа. А именно беседа тестируемого с тестором на определённую тему для определения уровня коммуникативно-речевой компетентности. Это может быть круг тем, актуальных для личности говорящего («Человек и его личная жизнь», «Свободное время, увлечения, путешествия»); а также круг тем, связанных с общегуманистической проблематикой («Духовное развитие человека», «Земля — наш общий дом»), темы социально-культурного характера («Человек и наука», «Человек и искусство»). В данный момент в ЦТ МГУ ведётся активная разработка контрольно-измерительных материалов, позволяющих решить специфические задачи собеседования. Своими разработками и опытом проведения тестирования авторы поделятся в ходе выступления.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ 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. СПб.: Златоуст, 2015. 48 с.

² Богомолов А. Н., Дунаева Л. А., Старовойтова И. А. К вопросу об изменении требований к проведению субтеста «Говорение» в составе комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ // Сб. III Международного научного симпозиума «Славянские языки и культуры в современном мире» / под ред. Л. А. Дунаевой. М.: МАКС Пресс, 2016. С. 650.

³ Должикова А. В. Концептуальные основы теста-собеседования на определение уровня «носителя русского языка» // Высшее образование сегодня. 2016. № 3. С. 38–43.

Bogomolov A. N., Dunaeva L. A., Starovoitova I. A.

Lomonosov Moscow State University, Russia

ON UNIFICATION OF DIRECTIVES FOR “SPEAKING” SUBTEST IN THE COMPLEX EXAM OF RUSSIAN LANGUAGE, HISTORY OF RUSSIA, AND THE BASICS OF THE RUSSIAN FEDERATION LEGISLATION

The article focuses on the problem of mismatch between the level of communicative competence formation of migrants from CIS countries and subtest “Speaking” requirements as a part of complexed Russian language, history and the basics of the Russian Federation legislation exam. Alternatives for testing procedures of native Russian speakers and bilinguals, a number of changes in the subtest “Speaking” are suggested. The oral responses records of the subjects who passed the exams at the philological department of Lomonosov Moscow State University testing center were used as a material.

Keywords: Russian language, history and legislation exam; level of formation of speech habits.

Бондаренко Марина Анатольевна

Академия труда и социальных отношений, Россия

marbondina@mail.ru

КУЛЬТУРА РЕЧИ В ВУЗЕ: УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА ИЛИ НАСУЩНАЯ ПРОБЛЕМА?

В статье поставлена проблема формирования речевой культуры студентов, низкий уровень которой является следствием недальновидной образовательной политики. Исключение из учебных планов дисциплины «Русский язык и культура речи» вместе с недостаточной речевой компетентностью преподавателей оборачивается серьезными проблемами, в том числе снижением мотивации студентов к обучению и к научно-исследовательской работе. В статье приводятся некоторые результаты анализа научных текстов преподавателей вузов.

Ключевые слова: образовательные стандарты, дисциплина «Русский язык и культура речи», уровень речевой культуры, научный текст.

Определяя на настоящем этапе причину катастрофического снижения уровня речевой культуры общества, прежде всего молодого поколения, к числу известных специалистам негативных факторов, определяющих данную ситуацию, следует отнести постепенный исход речевых дисциплин из учебных планов специалистов и бакалавров.

Сопоставление государственных образовательных стандартов второго поколения — ГОС-2 ВПО, третьего поколения — ФГОС ВПО и ФГОС ВО 3+, а также основных образовательных программ, реализуемых вузами по данным стандартам, как нельзя лучше отражает данный процесс.

Стандарты ФГОС ВО 3+, подготовленные на настоящий момент по большинству направлений обучения, включают в перечень компетенций такие параметры, которые предполагают наличие в основных образовательных программах и учебных планах высших учебных заведений дисциплин, способствующих развитию речевой культуры студентов, в том числе готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском языке для решения задач межличностного взаимодействия и профессиональной деятельности; способность представлять результаты научной деятельности в устной и письменной формах; оформлять научно-исследовательскую работу в письменном виде, излагать в устной форме и участвовать в различных формах дискуссий и др.

Однако при анализе учебных планов выявляется, что входившие ранее в основные образовательные программы дисциплины, прежде всего дисциплина «Русский язык и культура речи», в лучшем случае включаются в число дисциплин по выбору, а нередко исключаются вообще.

Представим динамику изменений по двум направлениям обучения одного из московских вузов — Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. В учебном плане 2012 года по направлению обучения «Государственное и муниципальное управление» в число

обязательных дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла (ГСЭ) входила «Риторика» (108 ч.), а в число дисциплин по выбору (в блоке с культурологией) была включена дисциплина «Русский язык и культура речи» (также в объеме 108 ч.). В учебном плане 2015 года в социально-гуманитарном подмодуле (модуль дисциплин по выбору) в числе четырех дисциплин (выбираются две) представлена «Риторика». В учебном же плане на 2016 год дисциплины кафедры русского языка не представлены вообще. По направлению обучения «Туризм» в плане 2012 года дисциплина «Русский язык и культура речи» входила в базовую часть ГСЭ, а в число дисциплин по выбору — дисциплины кафедры русского языка «Устная коммуникация в профессиональной деятельности» / «Письменная коммуникация в профессиональной деятельности». В учебные планы 2015 и 2016 годов включена как дисциплина по выбору только «Риторика» (в модуле 4 дисциплины, выбираются две). Аналогичная ситуация наблюдается в абсолютном большинстве российских вузов.

Чем обворачивается такая недальновидная политика руководства высших учебных заведений, легко увидеть и по устным выступлениям, например, во время защиты курсовых и дипломных работ, и по письменным вариантам защищаемых работ, нередко демонстрирующих низкий уровень грамотности и несформированность перечисленных выше компетенций. Недостаточное владение речевой культурой проявляется и в нарушении языковых норм, и в отсутствии логики организации мысли, и в построении и оформлении научных текстов. Перечисленное относится в том числе к публикациям в научных журналах и к авторефератам диссертаций, как магистерских, так и кандидатских, а нередко и докторских.

Для детального исследования данного вопроса нами был проведен анализ опубликованных материалов, полученных через национальную библиографическую базу данных научного цитирования (РИНЦ) на платформе Национальной электронной библиотеки (НЭБ). В процессе исследования были проанализированы тексты научных статей, авторефераты диссертаций и метаданные диссертаций, имеющиеся в НЭБ. Наиболее многочисленный кластер составили тексты аннотаций к научным статьям.

Ошибки, присутствующие в проанализированных текстах, фактически сопоставимы с теми, которые отражаются в аналитических материалах Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) как наиболее частые в экзаменационных работах выпускников средней школы¹, а также с выявленными нами в процессе экспертной проверки итоговых сочинений, написанных выпускниками школ в 2015 году и представленных в качестве личных достижений абитуриентов².

Это лишний раз подтверждает тот факт, что уровень подготовки в области русского языка практически не меняется в процессе вузовского

и послевузовского обучения. К числу ошибок добавляются еще и специфические, связанные, например, с подготовкой библиографического аппарата текста, при том, что материалы ГОСТ, фиксирующие требования к оформлению данных элементов научного текста, находятся в открытом доступе. Более того, несмотря на имеющийся опыт написания курсовых и дипломных работ, многие магистранты и аспиранты заново (или впервые) осваивают науку подготовки и оформления библиографического аппарата научного текста, как и процесс аннотирования и реферирования.

Представим один из фрагментов проведенного исследования, который отражает анализ такого вида ошибки, как нарушение лексической сочетаемости.

Нами были проанализированы с использованием сплошной выборки (в выборку вошли работы, написанные с 2005 по 2015 гг.) аннотации научных статей, опубликованных в научных журналах и в сборниках международных и всероссийских конференций, в которых использованы два типичных словосочетания — «иметь значение» и «играть роль». Синонимия данных выражений является причиной того, что нередко происходит их контаминация, результатом которой становится сочетание «играть значение». Из 100 аннотаций, в которых используются данные выражения, ошибка была допущена в 21 работе, что составляет 21 %, или приблизительно пятую часть.

Вот лишь несколько конкретных примеров:

«важное значение в реализации функций и принципов ликвидности региональных банков играет учет способности банка нивелировать риски»; «ресурсоэффективная стратегия развития не будет играть существенного значения»; «существенное значение играют ООПТ»; «не менее важное положительное значение играют факторы»; «большое значение играет внедрение на предприятияях экологического менеджмента»; «люпин играет важное значение».

Как видно из приведенных цитат, тематически представлены самые разные научные сферы: экономика, экология, биология. Среди авторов, оказавшихся в данной группе, были также представители юриспруденции, педагогики, медицины и других отраслей науки.

Квалификацию авторов статей, оказавшихся в числе допустивших данную ошибку, представим в суммированном виде:

доктора наук — 7;
кандидаты наук — 8;
преподаватели без степени — 2;
аспиранты — 3;
иные авторы (воспитатели детского сада) — 1.

Как видно, абсолютно большая часть работ, в которых в результате анализа выявлена данная речевая ошибка, написана не студентами и даже не аспирантами, а преподавателями, в основном с научными степенями. На работы многих из них ориентируются учащиеся, которые усваивают негативные модели речевого поведения, поскольку вполне

добропорядочно могут следовать примерам учителей. Это один из результатов речевой небрежности / распущенности / безграмотности авторов. А другим результатом становится квалификационная рекламация в гла-зах научной общественности и студентов, ведущая к формированию неуважения к преподавателям, снижению мотивации к обучению и научно-исследовательской работе.

Проведенный нами анализ, думается, поможет ответить на вопрос, можно ли возложить формирование перечисленных в стандартах речевых компетенций студентов на преподавателей нефилологических дисциплин (а в отсутствие дисциплины «Русский язык и культура речи» в учебных планах вузов подразумевается именно это). Соответственно включение в основные образовательные программы дисциплин, непосредственно решающих задачу формирования речевых компетенций студентов вузов, видится не только обязательным, но жизненно необходимым.

Разумеется, решить непростую задачу повышения уровня речевой культуры студентов силами только одной дисциплины «Русский язык и культура речи» невозможно в современных условиях в силу того, что приходящие в вуз вчерашние школьники, прошедшие процедуру подготовки к ЕГЭ вместо систематического изучения русского языка и совершенствования владения им, имеют и достаточно низкую мотивацию, и недостаточно развитые языковые, лингвистические и коммуникативные компетенции.

Кроме того, назрела необходимость включать дисциплины, формирующие грамотную, развернутую, богатую речь на русском языке, не только в программы подготовки студентов (бакалавры, специалисты, магистры), но и в программы подготовки аспирантов, а также в программы курсов повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений.

Примеры такого подхода в вузах есть. Например, в Ивановском государственном химико-технологическом университете (ИГХТУ) занимает 21-ю позицию в рейтинге востребованности инженерных вузов России–2015, включающем 140 учебных заведений), в учебные планы бакалавров (данные 2015 г.) всех направлений обучения на первом курсе как обязательная включена дисциплина «Русский язык и культура речи», а для экономических направлений — «Культура речи и деловое общение». Кроме того, на некоторых направлениях обучения (например, на направлении «Химия») на втором курсе читается также курс «Стилистика научной речи». Для аспирантов предусмотрена дисциплина «Язык научной работы». В некоторых вузах бакалаврам предлагаются факультативные дисциплины: «Риторика», «Культура официально-делового письма», магистрам — «Культура научной речи».

Естественно, что обозначенная ситуация требует и глубокого пересмотра самих подходов к организации учебного процесса в рамках любой

из этих дисциплин, и создания в вузе особой, лучше всего лингвоориентированной среды, и формирования сознательного подхода к проблемам речевой культуры преподавателей всех дисциплин, их саморазвития, и наделения цели формирования речевой культуры студентов интегративным статусом.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Цыбулько И. П., Бузина Е. В., Васильевых И. П. и др. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2015 года по русскому языку [Электронный ресурс] // Федеральный институт педагогических измерений: [сайт]. URL: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1440157880/metod-rek_russkiy_yazyk_2016.pdf (дата обращения: 6.04.2016).

² Бондаренко М. А. Речевая культура в зеркале итогового сочинения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 11–2. С. 26–29.

Bondarenko M. A.

Academy of Labor and Social Relations, Russia

SPEECH CULTURE AT THE UNIVERSITY: AN ACADEMIC DISCIPLINE OR A VITAL PROBLEM?

This article posed the problem of students' speech culture. The low level of students' speech culture is the result of short-sighted education policy, since the "Russian Language and Speech Culture" discipline is excluded from the curriculum. At the same time some lecturers do not have sufficient speech competence, and it reduces the students' motivation for teaching and research work. The article presents some results of the analysis of scientific texts written by the university professors.

Keywords: education standards; "Russian Language and Speech Culture" discipline; the level of speech culture; scientific text.

**Быкова Ольга Петровна,
Крашевская Наталия Валентиновна**

*Московский государственный университет
геодезии и картографии, Россия*

ol.p.bykova@gmail.com, breshka2@gmail.com

Подгорная Любовь Дмитриевна

*Международная академия
бизнеса и управления, Россия*

podgornayalioubov@mail.ru

**ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ
СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО СТУДЕНТА
ГЛАЗАМИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ГУМАНИТАРИЯ**

В статье речь идет об итогах ассоциативного эксперимента, в ходе которого изучались изменения, происходящие на вербально-семантическом уровне структуры языковой личности современного российского студента-нефилолога. В качестве подобных изменений можно рассматривать использование новых явлений и понятий, предоставляемых Интернетом (например, таких, как мем), широкое употребление прецедентных феноменов массовой культуры и существование личностного эмоционально-негативного отношения к ряду слов-понятий у современного российского студенчества. Такие знания помогут преподавателям сохранить диалог между поколениями, основанный на взаимопонимании и доверии.

Ключевые слова: языковая личность, вербально-семантический уровень, ассоциативный эксперимент, взаимопонимание в диалоге между поколениями.

Как известно, преподавание любой дисциплины представляет собой систему определенных компонентов. Важнейшими составляющими данной системы являются условия обучения, которые включают в себя как социальный заказ государства и общества, так и саму образовательную среду. Мы живем в реальности, когда меняется очень многое. На смену профессиональному высшему образованию приходит непрерывное обучение в течение всей жизни, появляется все большее число билингвов; информационно-коммуникационные технологии опутывают весь земной шар, меняется то, что казалось незыблемым: общность культурных ценностей и традиций, общность территорий и языка, а следовательно, и эмоциональных и ассоциативных связей. Современный подвижный социум все больше нуждается в свободных мобильных идеях и в творческих личностях, способных быстро реагировать на вновь возникающие ситуации. Это влечет за собой изменение целей, задач и организационных форм обучения, методов, содержания и средств обучения.

Во главе угла любого педагогического процесса всегда стоят личности преподавателя и студента. Для успешного преподавания в опи-

санных выше условиях необходимо, с одной стороны, разобраться, что представляет собой современный студент, что происходит с его языковой личностью, а с другой — насколько сегодняшние преподаватели готовы принять новую реальность, чтобы сохранить основанный на взаимопонимании диалог поколений.

В этой связи новое звучание приобретают такие ключевые понятия, как «языковая личность» и «вторичная языковая личность». Введенный в 1930 году В. В. Виноградовым¹ и детально разработанный в 1987 году Ю. Н. Карапуловым² термин «структурные оболочки языковой личности» был дополнен специалистами по иностранным языкам, в том числе по РКИ, понятием вторичной языковой личности, которое позволяет проследить изменения в содержании языковой личности на трех уровнях, определенных Ю. Н. Карапуловым как вербально-семантический, когнитивный и прагматический: «...описание языковой личности в целях ее анализа или синтеза предполагает: а) характеристику семантико-строевого уровня ее организации; б) реконструкцию языковой модели мира, или тезауруса данной личности; в) выявление ее жизненных или ситуативных доминант, установок, мотивов, находящих отражение в процессах порождения текстов и их содержании, а также в особенностях восприятия чужих текстов. Уровни зависят один от другого, но эта зависимость далеко не прямая и не однозначная»³.

Если опираться на предложенные Ю. Н. Карапуловым три важнейшие составляющие языковой личности, то нас, как преподавателей гуманитариев, прежде всего заинтересовал следующий вопрос: какие изменения происходят на вербально-семантическом уровне структуры языковой личности современного студента-нефилолога, если рассматривать их в свете динамики развития окружающего мира и соответствующих этому изменений в процессе формирования личности молодого человека, о которых мы упомянули выше.

В свое время, еще в 80-е годы, для характеристики семантико-строевого уровня подобной организации Ю. Н. Карапулов воспользовался данными из «Словаря ассоциативных норм русского языка» под редакцией А. Н. Леонтьева⁴, проанализировав одну из множества анкет, собранных при составлении словаря Институтом русского языка им. В. В. Виноградова и Институтом языкоznания Академии наук. Эта информация показалась нам весьма ценной для решения поставленной задачи, и мы решили сравнить некоторые материалы психолингвистического эксперимента 70–80-х годов с данными аналогичного опроса, который можно провести в наши дни, чтобы подтвердить или опровергнуть гипотезу об изменении вербализованного лексикона современных молодых людей. Для этого мы, подобно Ю. Н. Карапулову⁵, в свою очередь, воспользовались списком слов, приведенных в его книге, и составили небольшие анкеты для выявления ассоциативных рядов.

Мы не ставили себе цели проводить широкомасштабное детальное исследование, подобно тому, которое осуществляется на протяжении ряда лет коллективом Института языкоznания РАН под руководством Н. В. Уфимцевой⁶. Мы стремились по возможности лишь выявить наличие или отсутствие ясно проявляющихся тенденций; число информантов решено было ограничить несколькими десятками, а социальный и возрастной статус опрашиваемых — студентами-нефилологами. Мы получили следующие исходные позиции.

Преподаватели-гуманитарии, проводившие эксперимент: специалист в области педагогики, специалист в области социологии; специалист в области языкоznания. Формирование первичной языковой личности всех троих экспертов приходится примерно на конец 60-х и 70-е годы. Число опросных листов — 60, число слов в каждом списке — от 50 до 70. Список отобранных для рассмотрения лексических единиц: *обыденный; взять; товарищ; жизнь; ложь; культура; кровь; женщинам; неправда; магазинов; хлеб*.

Почему были отобраны именно эти единицы? Дело в том, что выбор лексем, опрос и первичная обработка результатов проводилась каждым из экспертов независимо, и затем оказалось, что эти единицы вызвали наибольший интерес у всех трех специалистов в трех разных областях.

По результатам анализа единодушно было признаны три критерия оценки ассоциативных рядов:

- наиболее частотный ответ;
- ответ, в значительной степени совпадающий с ответом, приведенным в книге Ю. Н. Карапурова;
- ответ, который показался экспертам с точки зрения их языкового сознания неожидаемым, нетривиальным, новым или явно коннотативно окрашенным, одним словом, интересным.

Результаты анализа могут быть представлены в таблице⁷.

Еще до проведения эксперимента мы исходили из предположения, что в связи с изменившимся общим контекстом нашего существования ответы должны принести нам свидетельства воздействия на языковую личность изменившейся среды (изменения в обществе, качественно изменившиеся СМИ), каналов общения (Интернет), культуры общения, появления принципиально новых носителей информации (компьютер, планшет, вездесущий мобильник). Учитывая эти предположения, попытаемся прокомментировать полученные данные.

Прежде всего, сразу бросается в глаза небольшой процент совпадений полученных нами частотных слов-реакций и слов исходного списка. Но в то же время, необходимо отметить, что ряд совпадений все же имеет место (*товарищ — друг; жизнь — смерть; неправда — ложь*).

В отличие от участников эксперимента 70-х годов, в ответах участников данного эксперимента обращает на себя внимание широкое апеллирование к прецедентным текстам со стороны современных молодых

Таблица. Результаты анализа.

Слово-стимул	Частотный ответ	Ответ из исходного списка	Нетривиальный, новый или неожидаемый ответ
обыденный	день	большой	
взять	деньги; взятку	отнять	деньги; взятку; и всё бросить; на понт
товарищ	друг; Сталин	друг	Сталин
жизнь	смерть; тлен	смерть	жестоко; боль; хреновая; параша; не очень; youtube; лес; в твоей голове; ребенок; рождение; Бог; свежее; звонче
ложь	во спасение; во благо; сладкая	рожь	лекарства; везде; теория; экзамен
культура	речи	Востока	заброшена; менталитет; хиппи; США; канал; религия
кровь	убийство; страх; проливать; льется	пить	свежая; вампир; варкрафт; демон; и бетон;
женщинам	цветы	мужчинам	бесплатно; шопинг; мозг; равенство; ложь; не верь
неправда	ложь	ложь	в СМИ; жизнь; политика; женщины; шарики
магазинов	много	универмагов	МЕГА; ревизор; сеть; женщины
хлеб	белый; насущный	соль	кот; колит; булка; культ; жизнь; работа

людей. Например, *жизнь — в твоей голове...* — слова из песни Земфиры; *кровь — на рукаве* — апелляция к песне В. Цоя «Группа крови»; *жизнь — звонче* — группа в популярной социальной сети «Одноклассники»; *кровь — бетон* — название фильма американского кинорежиссёра Джери Рейнера «Кровь и бетон», ставшего популярным среди молодежи благодаря забавному, но нецензурному переводу на русский язык в youtube; *неправда — шарики* — ассоциативная пара из песни: «шарики всех нас манят с давних пор... мне сказали розовый, но неправда это!» Правда, вопрос о том, какие конкретно тексты в настоящее время можно считать прецедентными, остается открытым; более того, меняется само понятие прецедентности, которое в ряде случаев заменяется понятием «мем» (происходит от англ. — *mem*). Данное понятие представляет собой единицу культурной информации в виде какой-то идеи, символа, манеры или образа действия, осознанно или неосознанно передаваемых от человека к человеку при помощи речи, письма, различных видео и ритуалов. В данном случае можно привести красноречивый пример из анкеты. Сначала все три преподавателя встали в тупик, почему несколько современных студентов используют достаточно несуразную и на первый взгляд несоединимую пару «хлеб — кот». Оказалось, ответ — очень

простой. Стоит только набрать в Интернете эту пару, как тут же на экране высвечиваются тысячи шутливых картинок с изображением кота в виде хлеба, с хлебом и т. д.

Кстати, о хлебе. Пара *хлеб — насущный* показалась интересной в плане обращения к религиозному контексту. Но, по-видимому, это возникло не столько благодаря тексту молитвы, сколько благодаря наличию сети появившихся в Москве популярных булочных десятых годов XXI века. Хотя нельзя исключить и обращение к словам молитвы в контексте возросшего интереса современных молодых людей к религии, а также благодаря росту количества верующих среди молодежи. Об этом же свидетельствуют такая пара, как *ложь — во спасение* (название популярного сериала перекликается с религиозным, правда, искаженным контекстом), а такие пары, как *жизнь — тлен, жизнь — Бог*, немыслимые в 70-е годы, в этом плане тоже небезынтересны.

Удивило и расстроило в анкетах сегодняшних испытуемых обилие личностного эмоционально-негативного отношения к некоторым словам-понятиям. В прежних анкетах слово-стимул «жизнь» имеет слово-реакцию «смерть», которое является ожидаемым семантиконом-антонимом, что достаточно ярко проявилось и в современной ситуации. Но, например, такие пары, как *товарищ — по несчастью, взять — взятку, взять — и всё бросить* или пары *жизнь — жестоко, жизнь — параша, жизнь — коротка, жизнь — боль, неправда — жизнь, неправда в СМИ, кровь — вампир, кровь — демон*, красноречиво говорят о существовании некоторого эмоционально-негативного градуса в настроении современной молодежи.

Свидетельством некоторых концептуальных изменений в языковом сознании, как кажется, можно считать частотность пары *товарищ — Сталин*. Слово товарищ как официально принятое в СМИ обращение отошло в прошлое, но место его занял некий феномен *«товарищсталин»* — эдакий символ времени.

В заключение первое, что необходимо отметить, — в целом полученная нами информация не противоречит выводам, сделанным в свое время Ю. Н. Караполовым: существует «исключительная сложность пересечений и глубинных переплетений всех составляющих в структуре языковой личности». Фактически можно утверждать, что ни одна из единиц, традиционно относимых к лексическому фонду, не имеет однозначной приписки только к тезаурусу или только к семантикону и т. д. Эта множественность оснований ассоциирования открывается и при анализе отдельной анкеты, и при анализе поля в ассоциативном словаре.

И второе, на что хотелось бы обратить внимание: сложная внутренняя структура языковой личности и новые тенденции изменений в целом в сегодняшней жизни требует от преподавателя-гуманитария в первую очередь пристального внимания к себе, осознания и учета всех этих

изменений в своей преподавательской деятельности. Возникновение и мгновенное распространение новых явлений и понятий (например, таких, как «мем»), широкое использование современным поколением прецедентных феноменов массовой культуры, обилие их личностного эмоционально-негативного отношения к некоторым словам-понятиям, несущим в себе философско-обобщающий смысл, заставляет современного преподавателя если не принимать, то знать эту новую реальность. А это необходимо для сохранения взаимопонимания между поколениями и преобразования цели и задач процесса обучения, его организационных форм, методов и средств.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Виноградов В. В. О художественной прозе. М.; Л: Наука, 1930. 193 с.

² Карапулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: УРСС, 2003. 264 с.

³ Там же. С. 43.

⁴ Леонтьев А. А. Словарь ассоциативных норм русского языка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. 192 с.

⁵ Карапулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: УРСС, 2003. С. 97–98.

⁶ Уфимцева Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность. М.: Институт языкоизучения РАН, 2011. 252 с.

⁷ Для сравнения приводятся слова-реакции из списка Ю. Н. Карапулова.

Bykova O. P, Krashevskaya N. V.

Moscow State University of Geodesy and Cartography, Russia

Podgornaya L. D.

International Academy of Business and Management, Russia

LINGUISTIC PERSONALITY OF MODERN RUSSIAN STUDENT THROUGH THE EYES OF HUMANITIES TEACHER

The article focuses on the result of some association experiment based on studies in verbal semantic level modifying of modern students' (non-linguistic major) linguistic personality in Russia. Modifying is driven by new conventional phenomena and concepts in the internet (such as meme) and mass media, use of mass culture precedent texts amid personal emotional and some negative perception of number of concepts. Teacher should stay up to date, if not to accept all those modifications, it keeps teacher from falling apart and destroy understanding in generations dialogue.

Keywords: linguistic personality; verbal semantic level; association experiment; understanding in generations dialogue.

Генералова Елена Владимировна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

elenageneralova@yandex.ru

«ИСТОРИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКОЛОГИЯ И ИСТОРИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА» КАК АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОНОГРАФИЯ И УЧЕБНЫЙ КУРС

В статье рассматривается возможность и необходимость создания обобщающего академического труда по исторической лексикологии и лексикографии русского языка и вопрос введения соответствующего учебного курса в обязательную программу подготовки филологов-русистов.

Ключевые слова: историческая лексикология, историческая лексикография.

Историческая лексикология русского языка — относительно молодая наука: восходя к трудам отечественных лингвистов, классиков сравнительно-исторического языкознания, историческая лексикология осознает себя как наука в 40–50-е гг. XX века¹. При этом нет никаких сомнений в том, что историческая лексикология как наука об истории развития словарного состава русского языка должна являться обязательной составляющей комплекса исторической русистики и, шире, — общего гуманитарного знания.

К настоящему моменту накоплен огромный фактический материал по истории отдельных слов, групп лексики, лексического состава разных памятников и т. п., этим вопросам посвящен значительный пласт научной литературы. Существенно возросла источниковая база изучения русского языка, основой формирующейся компьютерной исторической лексикологии является осуществляющееся сотрудниками ИРЯ им. Виноградова создание исторической части Национального корпуса русского языка. Можно говорить о зрелом этапе развития русской исторической лексикографии: создано и продолжает создаваться значительное количество исторических словарей различных типов (толковые, диалектные, ономастические, акцентологические, отдельного памятника и др.), близится к завершению издание таких важнейших академических фундаментальных многотомных проектов, как «Словарь русского языка XI–XVII вв.», «Словарь русского языка XVIII в.». Использование информационных технологий позволяет делать описание словарного состава разных эпох значительно более объективным: созданы конкордансы ко многим памятникам, интернет-словари, осуществляется перевод бумажных картотек в электронный вид, создаются изначально электронные картотеки, в научном сообществе зреет идея интегрального словаря

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11-04-00423а «Словарь обиходного русского языка Московской Руси XVI–XVII вв.» (седьмой и восьмой выпуск)

русского языка, обобщающего в лексикографическом виде разные типы информации слова и истории его бытования в русском языке².

Что касается подготовки филологов-руссистов, при том, что историческая фонетика и историческая морфология составляют классический, обязательный курс исторической грамматики, историческая лексикология и исторический синтаксис только доказывают свое право на существование в программе бакалавриата. Элементы исторической лексикологии по традиции включаются в курс современной лексикологии (см., в частности, вопрос о происхождении русской лексики). Учебная дисциплина «Историческая лексикология (и лексикография)» есть в учебном плане ряда вузов (например, в Орловском, Вологодском, Санкт-Петербургском, Тюменском, Новосибирском и др. университетах), однако преимущественно на уровне спецкурса или в программе магистратуры.

Насущной научной необходимостью в данный момент является создание обобщающего академического труда и соответствующего учебного курса по исторической лексикологии.

Вопрос этот был впервые поставлен в 90-е гг., когда под председательством главного редактора «Словаря русского языка XI–XVII вв.», д. ф. н. Г. А. Богатовой была создана Комиссия по исторической лексикологии, объединившая специалистов ИРЯ РАН, ИЛИ РАН, Вологодского, Псковского, Горьковского, Санкт-Петербургского, Смоленского, Тверского и других университетов и институтов. В результате работы этой Комиссии в 1987–1991 гг. были совместно обсуждены принципиальные вопросы о содержании и структуре академического обобщающего труда по исторической лексикологии и разработан проспект монографии «Историческая лексикология русского языка», на основе которой О. А. Черепановой и К. П. Смолиной была составлена «Учебная программа по курсу исторической лексикологии»³. К сожалению, деятельность Комиссии была прекращена в 1991 году по не связанным с лингвистикой причинам. Выводы обобщающего характера содержатся в ряде монографических исследований (см., напр.: *Васильев А. Д. Введение в историческую лексикологию русского языка* (Красноярск, 1997), *Колесов В. В. Слово и дело. Из истории русских слов* (СПб., 2004), *Судаков Г. В. Русское слово в историческом развитии* (Вологда, 2010)), и это шаги на пути к созданию сводного академического труда по исторической лексикологии. Идеи такого рода характерны и для международного сообщества: так, на 3-м международном симпозиуме по исторической лексикологии и лексикографии «Новые подходы к изучению лексики и словарей» в университете г. Хельсинки в марте 2012 года обсуждалось создание международного общества по исторической лексикологии и лексикографии. В славянских странах эту деятельность осуществляет Комиссия по лексикологии и лексикографии (председатель — в. н. с. ИРЯ РАН, д. ф. н. М. И. Чернышева). В 2013 году Комиссией была издана между-

народная коллективная монография «Славянская лексикография»⁴. В настоящее время ведется работа над следующим фундаментальным трудом — международной коллективной монографией «Славянская лексикография и лексикология», которая должна быть опубликована к XVI Международному съезду славистов в Сербии. В материалах и отчетах Комиссии по лексикологии и лексикографии подчеркивается, что необходимость разработки этой темы обусловлена тем, что в ряде славянских стран национальная историческая лексикология все еще находится в стадии разработки и специалисты испытывают потребность в создании обобщающего исследования такого рода⁵.

Сложность создания обобщающего труда по исторической лексикологии связана с трудностями лингвистического и экстралингвистического характера, как объективного, так и субъективного рода. Исследователи отмечают, что трудность изучения истории словарного запаса связана прежде всего со специфическим характером исследуемого материала: слово дает гораздо меньше оснований для абстракции, чем звуковые и грамматические явления, в связи с чем высказывается и ряд сомнений в возможности создания как такового сводного труда по исторической лексикологии. Так, например, по мнению А. С. Герда, «полная историческая лексикология русского языка» должна представлять собой «цепь этимологических, исторических, диалектных словарей разных типов, включая и словари русского языка XIX–XX вв., дополненная работами по языку писателей и систематизирующими исследованиями по истории отдельных слов и понятий на широком общеславянском и общеевропейском культурном фоне»⁶.

Таким образом, для создания обобщающего исследования по исторической лексикологии необходимо решение комплекса сущностных лингвистических проблем, причем методологически важно осознание возможности такого обобщения и признании этой возможности выработка общетеоретических положений, в том числе, и установление специфики предмета исторической лексикологии и исторической лексикографии. Много ведется споров и о том, как должна строиться историческая лексикология: должно ли это быть сводное описание истории всех слов, когда-либо существовавших в языке, анализ динамики их изменения во времени наиболее существенных тематических групп, последовательное описание лексики памятников, выявление основных закономерностей и тенденций развития словарного состава, структурирование лексической системы. Существуют и трудности экстралингвистического характера: Г. В. Судаков справедливо считает недостатками сегодняшнего состояния исторической лексикологии «отсутствие координации и редкие попытки коллективных исследований»⁷.

С нашей точки зрения, назрела потребность в таком обобщающем труде по исторической лексикологии, а как учебный курс историческая

лексикология русского языка должна быть включена и в обязательный курс подготовки филолога-рурист. Продуктивно изучение содержания исторической лексикологии как рассмотрение существенных закономерностей и тенденций развития истории словарного состава, и в такой учебный курс могут быть включены следующие темы: «Предмет и задачи исторической лексикологии, исторической семантики, исторической лексикографии», «Характеристика словарного состава в различные периоды существования русского языка», «Динамика развития семантической системы русского языка», «Лексико-семантические объединения в русском языке разных эпох и закономерности их развития», «Историческая лексикография русского языка». По каждому блоку студентам предлагаются как лекции, так и ряд практических заданий (см., например, из предложенных известными учеными формулировок задач исторической лексикологии выбрать наиболее убедительную и аргументировать свой ответ; на основании анализа лексико-семантических особенностей текстов сделать выводы о том, какая функциональная разновидность языка реализуется в каждом тексте; составить семантическую схему слова в языке определенного периода с использованием предложенных цитат; составить лексикографический портрет слова на основе его представленности в исторических словарях различных типов и др.).

Представляется, что курс исторической лексикологии нуждается в разработке в качестве обязательного в подготовке филологов-руристов и логичным было бы построение этого курса на основе академического обобщающего труда.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Филин Ф. П. Лексика русского литературного языка древнекиевской эпохи (по материалам летописей). Л.: ЛГПИ, 1949. 288 с.; Черных П. Я. Очерк русской исторической лексикологии (древнерусский период). М.: Изд-во Московского ун-та, 1956. 243 с.

² Чернышева М. И. Полный исторический словарь русского языка: проблемы создания. // Современные проблемы лексикографии: Матер. конф. / отв.ред. О. Н. Крылова. СПб.: Нестор-История, 2015. С. 188–189.

³ Историческая лексикология русского языка (Теоретический комментарий. Программа курса. Литература) / сост. О. А. Черепанова, К. П. Смолина // Русская историческая лексикология и лексикография. Вып. 5. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 214–251.

⁴ «Славянская лексикография» / отв. ред. М. И. Чернышева. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2013. 886 с.

⁵ Заседание Комиссии по лексикологии и лексикографии при Международном комитете славистов [Электронный ресурс] // Комиссия по лексикологии и лексикографии. [М., 2016]. URL: http://www.ruslang.ru/doc/lexcommission/prague_2016.pdf (дата обращения: 29.05.2016).

⁶ Герд А. С. Академическая историческая лексикология (предмет, объект, форма) // Русская историческая лексикология и лексикография. Вып. 6. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. С. 52–57.

⁷ Судаков Г. В. История русского слова. Вологда, 2010. С. 9.

Generalova E. V.

St. Petersburg State University, Russia

“HISTORIC LEXICOLOGY AND HISTORIC LEXICOGRAPHY OF THE RUSSIAN LANGUAGE” AS ACADEMIC MONOGRAPHY AND EDUCATIONAL COURSE

The article discusses the possibility and necessity of creating a synthetic academic work on historical lexicology and lexicography of the Russian language and the presenting of the appropriate training course in the compulsory program of students training.

Keywords: historic lexicology; historic lexicography.

Голубева Анна Владимировна

Центр «Златоуст», Россия

avg@zlat.spb.ru

СООТНОШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ И ФГОС ВПО ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматривается порядок подготовки и применения на рынке труда профессиональных стандартов, а также существующие пока несоответствия между их содержанием и требованиями к подготовке выпускников вузов, предусмотренными во ФГОС ВПО. Наименования профессий в профессиональных и образовательных стандартах, требуемые в них компетенции должны в идеале совпадать, а знания и умения, предусмотренные в образовательных программах, каким-то образом обеспечивать выполнение специалистами тех функций, которые будут предусматривать для них профстандарты.

Ключевые слова: профессиональные стандарты, образовательные стандарты, профессиональная подготовка преподавателей русского языка как иностранного.

Система профессиональных стандартов в нашей стране формируется и активно обсуждается с 2012 года. Последние изменения были введены Федеральным законом № 122-ФЗ от 2 мая 2015 года, который окончательно утвердил и разъяснил порядок применения профессиональных стандартов, вступивших в силу с 01.07.2016 года. Понятия «квалификация работника» и «профессиональный стандарт» определены в ст. 195.1 Трудового кодекса Российской Федерации. Согласно указанной статье, **квалификация работника** — это уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы. **Профессиональный стандарт** — это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности.

Предлагаемая система должна, по замыслу ее создателей, заменить уже давно устаревшие квалификационные справочники. В профстандартах будут прописаны современные наименования должностей и профессий, трудовые функции и действия, требования к образованию, практическому опыту работы, умениям, знаниям и личным качествам специалиста и пр.

Появление профессиональных стандартов в нашей стране является следованием сложившейся мировой практики, самый передовой опыт в которой сегодня имеет Великобритания. Впервые тема профстандартов в России возникла в 1997 году, когда этот термин был официально использован в Программе социальных реформ в Российской Федерации на период 1996–2000 гг., утвержденной постановлением Правительства РФ от 26.02.1997 № 222. Федеральные министерства и ведомства тогда включили разработку профстандартов в свои программы. Следующие десять лет к задаче неоднократно возвращалось руководство страны и заинтересованные работодатели, но ощутимых действий по ее реше-

нию так и не было предпринято. Наконец, в 2006 году на базе Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП) не появилось Национальное агентство развития квалификаций. Именно это агентство в 2007 году разработало первый макет профстандарта, а в 2007–2008 гг. появились и первые профессиональные стандарты. В 2010 году по итогам заседания Госсовета РФ и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России был создан перечень поручений Президента РФ. В нем были уже четко установлены сроки подготовки современного справочника и разработки профстандартов в высокотехнологичных отраслях. На выполнение обеих задач было отведено около двух лет. Правда, сегодня, помимо высокотехнологичных отраслей, заметно преуспели в решении указанных задач, прежде всего ЖКХ, и некоторые отрасли сервиса.

В 2011 г. Правительством РФ было учреждено Агентство стратегических инициатив (АСИ), приступившее к разработке дорожной карты «Создание Национальной системы квалификаций и компетенций». После этого был утвержден План разработки профессиональных стандартов на 2012–2015 гг.. Структура профессионального стандарта установлена приказом Минтруда России от 12.04.2013 № 147н «Об утверждении Маркета профессионального стандарта» (в ред. от 29.09.2014). Она описывает обобщенные функции работника, квалификационный уровень по этим функциям, трудовые функции и действия, которые должен выполнять работник в рамках своей профессиональной сферы, знания и умения, которыми он должен обладать. Для работодателей важно указание на то, как может называться должность, по которой работник будет выполнять определенные функции, какое он должен иметь образование и опыт работы¹.

В соответствии с постановлением Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов»², подготовка проектов профессиональных стандартов за счет средств федерального бюджета ведется в соответствии с утверждаемым Минтруда и соцзащиты РФ перечнем профессиональных стандартов, сформированным с учетом приоритетных направлений развития экономики и предложений Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям. Заказ выполняется на основе государственных контрактов на выполнение работ по разработке проектов профессиональных стандартов в порядке и на условиях, которые установлены законодательством Российской Федерации о размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ и оказание услуг для государственных и муниципальных нужд.

Проект профессионального стандарта, по которому проведено обсуждение с представителями работодателей, профессиональных сообществ, профессиональных союзов (их объединений) и других заинтересо-

сованных организаций, представляется разработчиком в Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Для рассмотрения проекта профессионального стандарта разработчиком дополнительно представляются следующие документы:

- а) пояснительная записка к проекту профессионального стандарта;
- б) сведения об организациях, принявших участие в разработке и согласовании профессионального стандарта;
- в) информация о результатах обсуждения проекта профессионального стандарта с представителями работодателей, профессиональных сообществ, профессиональных союзов (их объединений) и других заинтересованных организаций.

Процедура обсуждения профстандарта и области его применения детально прописана в указанных выше «Правилах...»³. Отметим, что стандарты будут обязательны для применения при приеме на работу, аттестации сотрудников, формировании кадровой политики предприятия, разработке должностных инструкций и системы оплаты труда, а также образовательными организациями профессионального образования при разработке профессиональных образовательных программ; при разработке в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования (выделено нами. — А. Г.). С уже существующим «Реестром профессиональных стандартов» можно познакомиться на сайте Минтруда⁴. Обращает на себя внимание, что среди областей применения профстандартов упомянута система профессионального образования всех уровней, которая готовит кадры для будущих работодателей. Пока же во ФГОС ВПО для нашей отрасли они не учтены. Это один из наглядных примеров имеющего место информационного разрыва между системой подготовки кадров (образованием) и системой управления персоналом (работодателями).

Профессиональные стандарты утверждаются приказами Министерства труда и социальной защиты РФ, которые являются нормативными правовыми актами. Следовательно, система профстандартов носит обязательный характер для всех физических и юридических лиц, выступающих в роли работодателей, независимо от их организационно-правовой формы. Если Трудовым кодексом РФ и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации установлены требования к квалификации, необходимой работнику для выполнения определенной трудовой функции, все организации, в том числе коммерческие, должны эти требования выполнять в обязательном порядке. В соответствии с Приказом Минтруда РФ от 12 апреля 2013 года №148н показателями уровней квалификации являются: полномочия и ответственность, характер умений, характер знаний.

Также в Приказе № 148н установлены пути достижения соответствующих квалификационных уровней. Данных уровней выделено в общей сложности девять. Чем выше квалификационный уровень, тем выше предъявляемые требования. К профстандартам, по которым за-

конодательно не установлены требования к квалификации, относятся лишь первые три уровня. Трудовой кодекс РФ (абзац 2 статьи 195.3) дает работодателю право самостоятельно формулировать квалификационные требования к работнику этих уровней, используя профстандарт как основу, к примеру, взяв из него наименование должности и содержание трудовой функции. Требования к базовому и дополнительному образованию (уровень, специализация), опыту работы, знаниям и умениям работодатель берет из соответствующих профессиональных стандартов и сам понизить их не может. К примеру, нельзя требование по наличию высшего образования, если оно прописано в профстандарте, поменять на опыт работы и «простить» сотруднику или кандидату, претендующему на позицию данного уровня, его отсутствие.

Ответственность за неприменение работодателем профессиональных стандартов предусмотрена статьей 5.27 Кодекса об административных правонарушениях. Во многих стандартах установлено требование наличия профессиональной переподготовки, если у работника нет специального базового образования. Обязательные условия для такой переподготовки: объем курса не менее 250 академических часов и получение соответствующего диплома.

Как же обстоит дело с профессиональными стандартами в области преподавания русского языка как иностранного и их соотношением с направлениями подготовки в высшей школе? В реестре областей и видов профессиональной деятельности в разделе «Образование» ближайшие по смыслу виды деятельности это: «01.004 Педагогическая деятельность в профессиональном обучении, профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании», «231. Преподаватели колледжей, университетов и других вузов». В «Общероссийском классификаторе занятий», являющемся частью «Реестра профессиональных стандартов», в разделе «Специалисты высшего уровня квалификации» находим утвержденный в сентябре 2015 года проект профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», разработчиком-заказчиком которого является ФГАУ «Федеральный институт развития образования» («ФИРО»)⁵. Указанные виды деятельности и утвержденный профессиональный стандарт пока никак не соотносятся с направлениями подготовки специалистов высшей школы, для которых разработаны ФГОС ВПО и которые представлены в стандартах второго и третьего поколения (табл.).

Таким образом, если РКИ как самостоятельная отрасль заинтересована в получении специалистов, трудоустройство которых будет возможно в соответствии с текущими тенденциями трудового законодательства, а профильные вузы предполагают готовить таковых специалистов в соответствии с реальными требованиями к ним со стороны представителей

Таблица. Соотношение направлений подготовки в ФГОС ВПО второго и третьего поколений⁶

031100 Лингвистика (бакалавриат)	030000 Гуманитарные науки	035700 Лингвистика (бакалавриат)	030000 Гуманитарные науки	45.03.02 Лингвистика (бакалавриат)	45.00.00 Языкознание и литературоведение
031201 Теория и методика преподавания иностранных языков и культур (специалитет)	030000 Гуманитарные науки	035700 Лингвистика (бакалавриат)	030000 Гуманитарные науки	45.03.02 Лингвистика (бакалавриат)	45.00.00 Языкознание и литературоведение
031202 Перевод и переводоведение (специалитет)	030000 Гуманитарные науки	035700 Лингвистика (бакалавриат)	030000 Гуманитарные науки	45.03.02 Лингвистика (бакалавриат)	45.00.00 Языкознание и литературоведение
031203 Теория и практика межкультурной коммуникации (специалитет)	030000 Гуманитарные науки	035700 Лингвистика (бакалавриат)	030000 Гуманитарные науки	45.03.02 Лингвистика (бакалавриат)	45.00.00 Языкознание и литературоведение
031301 Теоретическая и прикладная лингвистика (специалитет)	030000 Гуманитарные науки	035700 Лингвистика (бакалавриат)	030000 Гуманитарные науки	45.03.02 Лингвистика (бакалавриат)	45.00.00 Языкознание и литературоведение
031301 Теоретическая и прикладная лингвистика (специалитет)	030000 Гуманитарные науки	035800 Фундаментальная и прикладная лингвистика (бакалавриат)	030000 Гуманитарные науки	45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика (бакалавриат)	45.00.00 Языкознание и литературоведение

отрасли, настало время начать конструктивный диалог по подготовке профессионального стандарта преподавателя русского языка как иностранного с участием РОПРЯЛ как наиболее авторитетной общественной профессиональной организации, работодателей и представителей авторитетных профессиональных сообществ. Наименования профессий в профессиональных и образовательных стандартах, требуемые в них компетенции должны в идеале совпадать, а знания и умения, предусмотренные в образовательных программах, каким-то образом обеспечивать выполнение специалистами тех функций, которые будет предусматривать для них профстандарты.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Митрофанова В. В. Профессиональные стандарты в вопросах и ответах // Секретарь-референт. 2015. № 4. URL: http://www.profiz.ru/sr/4_2015/profstandarti/

² Постановление Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов». URL: <http://base.garant.ru/70304190/#ixzz4AJLJUaGw>

³ Там же.

⁴ URL: <http://profstandart/rosmintrud.ru/reestr-professionalnyh-standartov>; см. также: URL: http://www.nark-rspp.ru/?page_id=215

⁵ URL: <http://profstandart/rosmintrud.ru/web/ps1839456>

⁶ Письмо Минобрнауки от 24 июня 2014 г. № АК-1666/05 «Об установлении соответствий при утверждении новых перечней профессий, специальностей и направлений подготовки указанным в предыдущих перечнях профессий, специальностей и направлений подготовки».

Golubeva A. V.

“Zlatoust” Centre, Russia

CORRELATION OF CONTENTS OF PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL STANDARDS IN TRAINING OF TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the order of preparation and application of professional standards in the labor market, as well as the still existing discrepancies between their content and the requirements to university graduates training provided in educational standards. The names of professions in professional and educational standards and the competences demanded by them have to coincide, and the knowledge and abilities provided in educational programs must somehow provide performance by experts of those functions, which are written in their professional standards.

Keywords: professional standards; educational standards; vocational training of teachers of Russian as foreign language.

Гордиенко Оксана Викторовна

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

oxanagord@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ
ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
В КУРСЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Статья посвящена использованию методических задач орфографической направленности как средства формирования творческого мышления будущих учителей русского языка. В статье рассматриваются структура, этапы проектирования такой задачи, приводится типология задач, описываются требования и система оценки.

Ключевые слова: методика обучения орфографии, методическая задача, типы задач-ситуаций, подготовка и оценивание ситуативных задач.

Современные исследователи (А. А. Вербицкий, И. П. Подласый, А. А. Рean и др.) выделяют основные тенденции в современном образовании, среди которых переход от жестко регламентирующих контролирующих способов организации учебно-воспитательного процесса к развивающим, активизирующими, интенсифицирующими, игровым. Для высшей школы, соответственно, встает задача подготовки педагогических кадров, способных обеспечивать новые подходы к обучению.

В подготовке учителя русского языка решение этой задачи в большей степени связано с курсом «Методики преподавания русского языка». При изменении содержания курса в соответствии с современным развитием образовательной системы необходимо коренное изменение и форм работы со студентами. Занятия должны стать практико-ориентированными и способствовать формированию творческого мышления будущих учителей русского языка.

Одной из таких форм является задачный подход, под которым в методике преподавания русского языка понимается обучение на деятельностной основе, в процессе которого студент учится решать проблемы, возникающие в реальной педагогической практике.

Одним из разделов, которые вызывают сложности у студентов, будущих учителей русского языка, является методика обучения орфографии. Это объясняется многими причинами: сложностью самого материала, недостаточной сформированностью у будущих учителей русского языка механизмов понимания орфографии, недостаточностью времени на изучение столь сложной темы.

В процессе изучения этого раздела студенты должны познакомиться с трудами Н. Н. Алгазиной, М. Т. Баранова, Д. Н. Богоявленского, В. Я. Булохова, Г. Г. Граник, В. Ф. Ивановой, М. М. Разумовской,

Е. Г. Шатовой и многих других ученых; повторить и обобщить понятия орфографии и грамматики (орфограмма, вид орфограммы, вариант ее лексической трудности и др., а также морфема, формы слова, однокоренные слова, части речи и др.), виды работ по орфографии (словарно-орфографическая работа, списывание, орфографическое чтение, орфографический разбор слов, орфографическоеcommentирование и др.), научиться квалифицировать орфографические ошибки (грубые / негрубые, однотипные / не однотипные, графические / каллиграфические), предупреждать ошибки, оценивать орфографическую грамотность и организовывать работу над ошибками учащихся (индивидуальную и групповую).

Внимание на занятиях по методике орфографии к понятиям не случайно: такая работа строится с перспективой на дальнейшую работу со школьниками, которые должны их использовать в качестве ориентировочной основы действий по решению орфографических задач. По словам М. М. Разумовской, понятия орфографические и грамматические «создают благоприятные условия для осмыслиенного письма и сознательного применения правил... Ученик психически не скован, не боится ошибок»¹.

Работа по освоению методики орфографии представляется нам в виде определенных этапов: ознакомление с теоретическими трудами, применение на практике теории в виде выполнения специальных заданий, решение лингвометодических задач орфографической направленности. Идея эффективности поэтапного обучения подтверждается и данными психологов, которые доказали, что развитие идет как развитие целого: «Сознание меняется как целое, изменяя с каждым новым этапом свое внутреннее строение и связь частей, а не как сумма частичных изменений, происходящих в развитии каждой отдельной функции. Судьба каждой функциональной части в развитии сознания зависит от изменения целого, а не наоборот»².

Третьим, завершающим этапом, является решение ситуативных методических задач, построенных на материале правописных трудностей. В такой задаче определены методические условия (или описана методическая ситуация) и содержится неизвестная величина, фактор, или заведомая ошибка, которые необходимо определить и объяснить.

Задача формулируется обычно в форме вопроса и/или побудительного предложения (например: «Учащийся в качестве проверочного слова к глаголу „раскроить“ подобрал „раскраивать“ . Прав ли ученик? Какую особенность проверяемых безударных гласных в корне следует повторить в этом случае?»). Методические задачи предлагаются для разбора, анализа и разрешения типичных проблем, возникающих в профессиональной деятельности учителя русского языка.

Условия методической задачи — новая ситуация или информация, обогащающая знания студентов в области преподавания русского

языка, помогающая обрести опыт быстрого реагирования на проблемы, возникающие в процессе обучения школьников русскому языку. Например: «Учащимся 7-го класса предложено объяснить написание -н- и -нн- в следующих словах: „купленный“, „исправленный“, „спаренный“, „решённый“.

Ученик объяснил, что в данных словах пишется -нн-, так как в этих словах есть суффикс -енн-» Для построения задачи необходимо сформулировать требование, которое понимается как указание на цель решения задачи, то есть вопрос или задание, которые будут направлять поиск студентов. В данном случае может быть следующий вопрос: «*Как доказать ученику, что он ошибся? Какой методический прием здесь уместен?*» и задание: «*Объясните свою точку зрения*». Задание предполагает поиски путей выхода из создавшейся ситуации, принятие решения и объяснение его.

Выделяются следующие типы задач-ситуаций: ситуация-иллюстрация (какой-то конкретный случай, на примере которого определяется возможный алгоритм поведения в дальнейшей профессиональной деятельности), ситуация-оценка (предлагается ситуация с решением, студентам необходимо ее оценить), ситуация-проблема (ситуация, которую нужно определить, проанализировать и предложить решение).

В качестве презентации задачи могут выступать развернутое описание ситуации или видеоматериал. Материалом для методических задач могут послужить следующие темы: отбор оптимального содержания учебного и дидактического материала, выбор эффективных методов и приемов обучения или контроля, предвидение возможных затруднений, ошибок учащихся и др.

Выделяются следующие типы методических ситуаций: «Теоретические основания для создания методической ситуации школьного типа могут быть самыми разными: а) типичные и нетипичные ситуации, б) ситуация деловой игры и ситуация задачи методического характера, в) ситуация, определенная типом урока, и ситуация, возникшая на уроке любого типа, г) ситуация, идущая от различий изучаемого школьниками материала, д) ситуации, предполагающие ординарные решения, и ситуации, предполагающие неординарные решения»³.

К ситуативной задаче по методике преподавания русского языка предъявляют следующие требования: за основу задачи следует брать событие, которое имело место в условиях урока русского языка или могло быть, ситуация должна вызывать интерес у студентов, материал должен иметь поучительный характер.

Положительным моментом использования ситуативных задач является более осознанное изучение теории, предупреждение некоторых «острых» моментов в работе учителя русского языка, обучение алгоритмам нормализации поведения в стрессовой ситуации. По ходу решения

методической задачи студенты вынуждены привлекать определенные знания по методике преподавания русского языка, а также сопутствующие знания по педагогике, психологии и лингвистике, сопоставлять известные им методические факты и теории с новыми условиями, выбирая наиболее удачные, на их взгляд, решения.

При подготовке ситуативных задач можно ориентироваться на следующие экспертные вопросы: Достаточно ли описана ситуация, нет ли в ней неясностей, достаточно ли условий для ее решения, нет ли лишней информации, отвлекающей от сути? Правомерно ли такое задание, такой вопрос? Обязательно нужно заранее продумать возможные решения, чтобы при ответе студента не потеряться в случае неординарного ответа.

При оценивании решения необходимо ориентироваться на такие критерии, как адекватность решения, оперативность, целесообразность принятого решения, его аргументированность, экономичность и оригинальность.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе: Книга для учителя. М., 1996. С. 7.

² Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. М., 1982. Т. 2. С. 215.

³ Дейкина А. Д. Методические ситуации как средство активизации творческого мышления студентов // «Учим и учимся»: Эффективные приемы работы на занятиях по методике преподавания русского языка / сост. Т. М. Фалина. М., 1994. С. 21.

Gordienko O. V.

Moscow State Pedagogical University, Russia

METHODOLOGICAL SPELLING TASKS IN THE LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL TRAINING OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS

The article is devoted to the use methodological spelling tasks as a means of the creative thinking formation of Russian language teachers; the article deals with the structure, the design stages of the task and provides a typology of tasks, describes the requirements and the evaluation system.

Keywords: training of Russian language teachers; methods of teaching Russian language; spelling; methods teaching of spelling; teaching task; task approach; the approximate activity basis for spelling tasks decision; terms of methodological task; types of situational tasks; preparation of situational tasks; evaluation of situational tasks.

Дроздова Ольга Евгеньевна
Московский педагогический
государственный университет, Россия
o.e.drozdova@mail.ru

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ КУРС ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ «ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕПОДАВАНИЯ ШКОЛЬНОГО ПРЕДМЕТА»

В статье представлен новый подход к языковой подготовке студентов педагогических вузов — будущих учителей разных предметов, разработанный в рамках концепции метапредметного обучения русскому языку. Предложен универсальный курс, изучение которого нацелено на повышение уровня профессиональной подготовки учителя за счет использования методической системы работы с языком его предмета. Содержание курса конкретизируется на материале любой предметной области.

Ключевые слова: язык предмета, языковые проблемы, дополнительная мотивация, лингводидактическое сопровождение общеобразовательной дисциплины.

Язык, на котором осуществляется образовательный процесс, является важнейшим фактором формирования образовательной среды школы, умение выделять языковые аспекты в преподавании любого предмета и целенаправленно работать с ними может значительно влиять на эффективность обучения. По данным, приведенным на первом съезде Общества русской словесности Л. С. Илюшиным, д.пед.н., проф. Санкт-Петербургского государственного университета, специально проведенный опрос, посвященный выявлению главных качеств хорошего учителя, показывает, что 70% школьников называют в числе этих качеств грамотную речь учителя, 80% учащихся считают, что это умение понятно объяснить материал.

Положения ФГОС общего образования показывают, что сегодня существует социальный заказ на обучение школьников умениям, непосредственно связанным с языком, во всех предметных областях. Так, среди метапредметных результатов освоения основной образовательной программы ФГОС указывает умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение¹. Языковые умения названы и среди предметных результатов в примерных программах по учебным предметам, например, по математике: умение работать с учебным математическим текстом (анализировать, извлекать необходимую информацию), грамотно применять математическую терминологию и символику². Подобные требования излагаются и в примерных программах по другим предметам, а аналогичный документ по русскому языку среди метапредметных результатов

обучения называет применение полученных знаний, умений и навыков анализа языковых явлений на межпредметном уровне³.

Для полномасштабного осуществления всех перечисленных требований ФГОС необходима методическая система работы с языком в рамках всего школьного образовательного процесса, а также обучение этой системе как уже работающих, так и будущих учителей. Представленная ниже новая учебная дисциплина для студентов педагогических вузов разработана в соответствии с концепцией метапредметного обучения русскому языку⁴, определяемого нами как обучение, при котором дидактическим полем для освоения явлений и фактов русского языка, а также универсальных учебных действий с ними являются все области образовательного процесса.

Реализация метапредметного обучения русскому языку в той или иной предметной области была названа нами лингводидактическим сопровождением общеобразовательной дисциплины. Такой вид педагогического сопровождения процесса обучения предмету, например математике, истории, химии и т. д., осваивают студенты Московского педагогического государственного университета. Дисциплина «Язык как инструмент преподавания школьного предмета» была апробирована в 2014–2016 гг. на нескольких факультетах МПГУ. Она рассчитана на 72 часа, из которых 36 часов отводится на аудиторную работу, 36 часов — на самостоятельную работу студентов. Оптимально вводить такую дисциплину на третьем курсе.

В программу курса входят такие разделы, как «Работа с языком предмета в контексте основных положений ФГОС общего образования», «Языковые проблемы, возникающие у обучающихся в процессе изучения школьных предметов», «Освоение системы работы с языком предмета», «Развитие речи на уроках разных школьных дисциплин и во внеклассной работе по предмету», «Языковые аспекты повышения мотивации предметного обучения» и др.

Отбор содержания курса проводился с учетом многолетнего опыта работы с учителями разных предметов в системе повышения квалификации. Имеющийся опыт показал, что определяющим фактором для успешного освоения учителями неязыковых дисциплин системы работы с языком предмета является мотивация, обусловленная пониманием ценности выделения языковых аспектов обучения не только для общего развития школьников, повышения уровня их культуры речи, но для более эффективного изучения учащимися математики, географии, истории, биологии и т. д. Таким же образом необходимо мотивировать и студентов — будущих учителей-предметников.

Курс «Язык как инструмент преподавания школьного предмета» является практикоориентированным. На первых занятиях студенты получают задания, которые стимулируют понимание ими общих проблем, возникающих при изучении школьниками любого предмета. Это,

прежде всего, неполное понимание и трудности запоминания терминов и текстов, нарушение языковых норм в процессе устного или письменного выражения мысли. Все эти проблемы хорошо знакомы обучающимся из их школьной жизни, хотя в полной мере не осознавались ими. Осознание названных трудностей с позиций будущего учителя, которому предстоит преодолевать их вместе с будущими учениками, заставляет студентов с большим вниманием отнестись к предлагаемым далее методам и приемам работы с языком предмета.

Отметим, что освоение работы с языком предмета целесообразно строить не только на понимании необходимости преодолевать возможные языковые проблемы. Важно сформировать у студентов представление о том, что язык предмета обладает также большим потенциалом для повышения мотивации изучения школьниками предметного содержания. Материал, связывающий язык предмета с фактами из жизни известных ученых, объясняющий происхождение терминов и т. д., вызывает дополнительный интерес к предмету, стимулирует поисковую работу школьников, их познавательное развитие.

Приведем примеры заданий, разработанных для студентов химического факультета. Из группы заданий, связанных с термином «валентность», первое помогает лучшему пониманию значения слова. Остальные задания выявляют неожиданные для студентов (и их будущих учеников) межпредметные связи, соотносят химический термин с общепотребительным словом, выявляют терминологическое значение слова в другой предметной области, стимулируют сопоставление с родственными словами.

- Что такое валентность в химии? А что это слово может обозначать в других областях жизни?
- Каким известным мужским и женским именам родственно слово «валентность»?
- Какая логическая цепочка соединяет слова «валентность» и «валюта»? Дайте объяснения.

Первое задание больше подходит для урока химии, другие — для интеллектуального марафона, викторины, например на Дне науки, Дне гимназиста и т. д. Таким образом, слово из языка химии вписывается в общеязыковой и общекультурный контекст.

Важное место в содержании курса занимает работа с текстами школьных учебников. Анализ учебных текстов помогает студентам выявлять на конкретном материале проблемы, связанные с пониманием формулировок заданий, запоминанием и пересказом текста параграфа. Приведем примеры видов заданий, которые обучающиеся наполняют конкретным содержанием, используя тексты из учебников химии.

- Если в тексте есть сложное предложение с несколькими придаточными: дать задание перечислить все указанные в предложении действия по отдельности, расположив их по порядку.

- Распределить слова из текста (или указать самому слова, связанные с тематикой текста) в соответствии с той или иной классификацией. Например, в один столбик — названия веществ, в другой — названия предметов, связанных с этими веществами: в один столбик — названия приборов, в другой — названия действий, производимых этими приборами, и т. д.

Домашние задания выполняются в виртуальной информационной среде, при проверке преподаватель оценивает работу студентов, а также выделяет те места выполненного задания (в первую очередь — типичные ошибки), которые необходимо обсудить на занятии со всей группой.

Одна из трудностей в работе как с учителями неязыковых предметов, так и со студентами соответствующих факультетов состоит в том, что, составляя задания, активизирующие работу с языком предмета, обучающиеся нередко подменяют их заданиями на знание предметного материала. Поэтому особенно важно нацеливать студентов и учителей на внимательное отношение именно к языковым проблемам, связанным со смешением значений многозначных слов, учетом родственных связей слова, подбором синонимов, выявлением логических связей цепочки придаточных предложений и т. д. В процессе изучения курса «Язык как инструмент преподавания школьного предмета» необходимо активизировать в памяти студентов некоторый набор лингвистических понятий, известных им из школьного курса, но попавших после окончания школы в пассивный словарный запас, например: лексическое значение слова, морфема, словообразование, родственные слова, омонимы, синонимы, антонимы, однозначные и многозначные слова, тематические группы, фразеологизмы, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения и некоторые другие.

Большой интерес студентов вызывают занятия, посвященные проектно-исследовательской деятельности школьников, связывающей предметное содержание и анализ лингвистических проблем. Сегодня руководство проектными и учебно-исследовательскими работами учащихся является неотъемлемой составляющей деятельности учителя. Опираясь на опыт проведения курса для студентов-химиков, назовем доклад школьника, который был предложен им для анализа: «„Языковая завеса“ химического состава различных продуктов». Проблема несоответствия текстов рекламы продуктов (питание, косметика, бытовая химия, гигиена) их настоящим химическим свойствам, а также анализ языковых приемов, позволяющих завуалировать это несоответствие, становятся отправной точкой для поиска студентами аналогичных примеров. Среди заданий для студентов — написание нескольких рецензий на готовые работы из архива международной научно-практической конференции «Языкоzнание для всех»⁵, а также разработка плана нескольких возможных докладов, связывающих химию и лингвистику.

Изучение курса «Язык как инструмент преподавания школьного предмета» способствует повторению студентами нефилологических

специальностей языковых норм (лексическая, грамматическая, стилистическая), помогает сформировать внимательное отношение к орфографическим и пунктуационным ошибкам. Однако работа такого рода не является предметом отдельных занятий, она проводится в процессе обсуждения содержания выполненных заданий. Преподаватель, отмечая лишь место ошибки, нацеливает студентов на самостоятельное редактирование созданного ими текста и аргументирование выбранной формулировки, исправленной буквы, знака препинания и т. д.

В данной статье мы опирались на материал курса, адаптированного для будущих учителей химии. Аналогичный курс проводится для студентов математического факультета, в настоящее время разрабатываются курсы для студентов таких подразделений МПГУ, как Институт истории и политики, Институт физики, технологии и информационных систем. Система методов и приемов метапредметного обучения русскому языку универсальна, в зависимости от специализации изменяется только наполнение курса терминологией, учебно-научными текстами. В некоторых случаях предметная область определяет специфику в отборе лингвистических явлений, которым необходимо уделить особое внимание. Так, для студентов-историков актуальной является работа с историзмами и архаизмами, характерными для языка той или иной эпохи, т. к. одной из особенностей работы при обучении истории является анализ исторических документов.

В заключение надо сказать о том, что метапредметный подход в обучении русскому языку, безусловно, осваивают и студенты филологического факультета. Курс, разработанный для них, называется «Язык школьного образования». Он затрагивает обозначенные выше проблемы, однако, с учетом особой роли учителей-словесников в их решении и более высокого уровня лингвистической компетенции обучающихся, несколько отличается по содержанию. Например, в структуру курса входят такие темы, как «Метапредметное обучение русскому языку с позиций учителей-словесников и учителей других предметов», «Формирование лингвистического мировоззрения школьников. Проблема мифологизации метаязыкового сознания». Кроме того, будущие учителя русского языка осваивают приемы метапредметного обучения на примерах текстов из разных предметных областей. Таким образом осуществляется подготовка учителя-словесника как школьного координатора системной языковой работы на уроках разных предметов и во внеклассной деятельности, а также возможного консультанта для учителей других предметов. Думается, что реализация в педагогических вузах представленного метапредметного подхода в обучении русскому языку поможет повысить уровень профессиональной подготовки учителей и сделать системную работу с языком необходимой составляющей методики преподавания всех предметов.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. С. 9.
- ² Примерные программы по учебным предметам. Математика. 5–9 классы. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2011. С. 5.
- ³ Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2011. С. 10.
- ⁴ Дроздова О. Е. Метапредметное обучение русскому языку в школе: формирование методической базы // Русский язык в школе, 2013. № 8. С. 5–10.
- ⁵ Дроздова О. Е. Лингвистическая конференция школьников как поле для метапредметного обучения русскому языку // Русский язык в школе. 2013. № 9. С. 3–8.

Drozdova O. E.

Moscow State Pedagogical University, Russia

INTERSUBJECT COURSE FOR PEDAGOGICAL UNIVERSITIES «LANGUAGE AS A TOOL FOR TEACHING A SCHOOL SUBJECT»

The article presents a new approach to language training of students of pedagogical universities — future teachers of different subjects. The approach developed under the concept of intersubject teaching the Russian language. The universal course is proposed, the aim of its teaching is to improve the level of professional teacher training by using methodical system of work with the language of his subject. The course content is specified in the material of any subject area.

Keywords: subject language; language problems; additional motivation; linguo-didactic support of school discipline.

Егорова Анастасия Владиславовна

Московский архитектурный институт, Россия

anavegor@gmail.com

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ КОНТРОЛЯ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В АРХИТЕКТУРНОМ ВУЗЕ

Работа посвящена проведению текущего и/или промежуточного контроля, позволяющего проверить усвоение учащимися архитектурной терминологии. Предлагается использовать такую форму контроля, как «видеодиктант», целью которой является выявление зон наибольших трудностей при усвоении термина как с точки зрения его значения, так и с точки зрения орфографии.

Ключевые слова: формы контроля, профессиональная компетенция, агнонимы, терминология.

В современной лингводидактике значительное место отводится различным формам контроля, который понимается как важнейший компонент системы обучения, находящийся в непосредственной связи с его содержанием. Среди форм контроля традиционно выделяются старто-вой, текущий, промежуточный, итоговый и завершающий. Для нашего исследования актуальными являются текущий и промежуточный виды контроля. Если целью первого является проверка сформированности определенных навыков и умений, а также степени усвоения знаний, объем и структура которых ограничены рамками одного занятия либо блока занятий, заложенного в сетку часов одного учебного дня, то второй вид коррелирует с циклами занятий, охватывающих учебный материал, связанный с определенным тематико-ситуативным фрагментом¹.

Отметим, что в настоящее время в Московском архитектурном институте (далее — МАРХИ) проведение промежуточного контроля в середине каждого семестра является обязательным во всех учебных группах бакалавриата, при этом оценка выставляется в стобалльной системе, введение которой было продиктовано необходимостью рейтингования учащихся.

Сформированность компетенций учащегося во многом зависит от их профессиональной составляющей, овладение языком специальности является одной из приоритетных целей всего процесса обучения, достижение которой непредставимо без усвоения профессиональной лексики.

Учебный план МАРХИ предполагает написание студентами бакалавриата письменных самостоятельных работ по курсам «История искусств» и «История архитектуры», которые проверяются искусствоведами и историками архитектуры и оцениваются только с позиции правильности содержания. Читая студенческие работы, педагоги не могли не замечать ошибки в использованных учащимися терминах, однако в задачи кол-

лег-историков не входит обучение грамотности, таким образом была осознана необходимость в скоординированности действий разных кафедр: кафедры русского языка и кафедры истории архитектуры и градостроительства МАРХИ. В ходе многолетнего сотрудничества были выявлены основные трудности усвоения студентами профессиональной лексики и составлены списки слов, в которых наиболее часто встречаются орфографические ошибки. Однако было замечено, что зачастую не только графическая оболочка языкового знака, но и его смысловое наполнение вызывают сложность, проще говоря, студенту может быть известно, как пишется слово, но что оно означает, остается непонятным. В итоге перед преподавателями-руссистами всталася насущная задача разработать такой вид контроля, который позволил бы одновременно проверять овладение студентами специальной лексикой как с точки зрения орфографии, так и с точки зрения значения. При этом необходимо было принимать во внимание особенности мышления будущих архитекторов, которое в первую очередь является образным, и тот факт, что для них визуальная составляющая играет важнейшую роль в освоении действительности.

С целью проверки усвоения профессиональной лексики (в основном предметной семантики) нами была предложена новая форма контроля, получившая рабочее название *видеодиктанта*. Под *видеодиктантом* понимается демонстрация видеоизображения реалий, которые в языке обозначаются архитектурными (реже — искусствоведческими) терминами, и последовательная запись студентами лексической единицы, соответствующей показанному изображению. Проведению видеодиктанта предшествует подготовительная работа, которая заключается в том, что преподаватель диктует студентам список слов, усвоение которых будет проверяться посредством видеодиктанта лишь на следующем занятии. В качестве домашнего задания учащимся необходимо проверить написание записанных со слуха слов, прибегнув к помощи интернет-ресурсов либо одного из архитектурных словарей, и ознакомиться с их значением. Практика показывает, что даже разосланные в электронном виде словари архитектурной терминологии не пользуются у студентов популярностью, и при подготовке будущие бакалавры предпочитают обращаться к Интернету, что иногда приводит к негативному результату. Так, термин *гаргулья*, или *гаргуйль*, обозначающий характерный для готической архитектуры желоб для стока дождевой воды в виде фантастических существ, из пасти которых лилась вода, представляет собой транслитерацию французского слова *gargouille*. К сожалению, ни один из словарей современного русского языка не включает в свой словарь этот термин, во всех словарях архитектурной терминологии название этого архитектурного элемента пишется через *a²*, в то время как интернет-источники предлагают написание через *o* — *горгулья*.

В ходе видеодиктанта демонстрируются объекты, которым соответствует как узкоспециальная лексика, т. е. термины, являющиеся для неспециалистов агнонимами (*курдонер*, *пронаос*, *токонома* и т. п.), так и слова, являющиеся омонимами общелiterатурных лексических единиц (*кокошник*, *ендова* и т. п.), либо слова, известные всем носителям русского языка, которые в качестве термина имеют более точное значение (*фасад*, *галерея*, *флигель* и т. п.), а также фразеологические единства, являющиеся терминами (*гаторическая капитель*, *гипетральный храм* и т. п.). В тех случаях, когда в подъязыке архитектуры существуют синонимичные термины, как правило, представляющие собой русский эквивалент заимствованным словам, преподаватель просит написать все известные учащемуся слова, служащие для обозначения выведенной на экран реалии (*дентикулы* — *зубчики*; *пандатив* — *парус*; *фуст* — *ствол* и т. п.).

Как уже отмечалось, видеодиктант позволяет проводить проверку усвоения смыслового наполнения той или иной лексической единицы и одновременно орфографии, которая зачастую доставляет учащимся немалые трудности. Приведем пример видеодиктанта, состоящего из 20 слайдов, который успешно прошел апробацию в группах первого года обучения, когда студентам МАРХИ преподается курс «Русский язык и культура речи», и который показал, что на демонстрацию одного изображения целесообразно отводить от одной до двух минут. Для удобства оценивания работы в стобалльной системе каждое верно записанное слово приносило студенту +5 баллов, максимальный результат составлял, таким образом, 100 баллов.

Видеоряд включал в себя изображения следующих архитектурных объектов и их деталей: *колонна*, *капитель*, *каннелюра*, *вolute*, *антаблемент*, *кариатида*, *стела*, *целла*, *балисина*, *балюстрада*, *ротонда*, *гаргуйль* (*гаргулья*), *пандатив*, *панно*, *закомары*, *анфилада*, *консоль*. Поскольку на первом курсе бакалавриата студентами изучается дисциплина «История искусств», мы позволили себе также включить в список слов искусствоведческий термин *лессировка*. При разработке диктанта мы столкнулись со сложностью визуализации лексики абстрактной семантики, которая также требовала закрепления и проверки. Нами были найдены пути решения этой проблемы. Так, для проверки терминов *Ренессанс* и *Возрождение* на экран выводился слайд с изображением коллежа, составленного из таких шедевров ренессансного искусства, как «Витрувианский человек» Леонардо да Винчи, «Автопортрет» и «Афинская школа» кисти Рафаэля Санти, «Давид» Микеланджело Буонарроти, купол Санта Мария дель Фiore архитектора Филиппо Брунеллески и часовня Темпьетто архитектора Браманте, с подписью «Эпоха -?», учащиеся должны были записать синонимы «Ренессанс» и «Возрождение», продемонстрировав тем самым знание несомненных шедевров живописи,

скульптуры и архитектуры этого исторического периода. Другой слайд, вызвавший у разработчиков некоторые затруднения, представлял собой фотографию здания Сиднейской оперы и сопровождался подписью «??? — отсутствие соразмерности, полного соответствия в расположении частей относительно центральной оси». Этому слайду должна была соответствовать запись термина «асимметрия», в котором, по-видимому, из-за отсутствия понимания внутренней формы слова при написании часто встречается ошибочное удвоение буквы «с».

Видеодиктант был выполнен с помощью программы PowerPoint, что позволяет использовать его в небольших группах на экране телевизора, оснащенного USB портом, а в группах более десяти человек выводить на экран через видеопроектор.

На наш взгляд, видеодиктант может служить успешной формой текущего контроля усвоения архитектурной терминологии, а также являясь составной частью промежуточного контроля знаний учащихся. Принципы и технология создания видеодиктанта могут быть применены не только в архитектурных институтах, но и в других творческих вузах.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Михалкина И. В. К вопросу о лингводидактических основах организации контроля при обучении русскому языку как иностранному // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: Диалог-МГУ, 2000. Вып. 12. С. 121–122.

² Баторевич Н. И., Кожицева Т. Д. Архитектурный словарь. СПб.: Стройиздат СПб., 2001. С. 73; Власов В. Г. Архитектура: словарь терминов. М.: Дрофа, 2004. С. 61.

Egorova A. V.

Moscow Architecture Institute, Russia

THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE IN THE ARCHITECTURAL UNIVERSITY

The subject of this paper is video dictation as a means of current or intermediate control of the students' knowledge of the terms, content and spelling.

Keywords: forms of control; professional competence; agnonyms; terminology.

Ерохина Елена Ленвладовна

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

lenusha@rambler.ru

КУРС «РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ» КАК НОВАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Представлена инновационная модель реализации учебной дисциплины базовой части учебного плана, направленной на формирование коммуникативной компетенции студентов в академической и профессиональной (педагогической) речевой среде, — курса «Речевые практики». Показано, что инновационный характер данной модели обучения проявляется не только в изменении содержания учебного предмета, выборе активных методов обучения, но главное — в кардинальном преобразовании коммуникативного пространства университета.

Ключевые слова: речевые практики, коммуникативное пространство, коммуникативная компетенция, культурно-речевая среда.

В 2015/16 учебном году Институт филологии и иностранных языков МПГУ начал реализацию курса «Речевые практики», ориентированного на студентов-бакалавров, которые обучаются по направлению «Педагогическое образование» на всех факультетах университета.

Эта дисциплина включена в социокультурный модуль базовой части учебного плана первого курса, общая трудоемкость — 6 зачетных единиц (216 ч). Цель новой дисциплины — совершенствование метапредметных компетенций для успешной учебной деятельности и формирование коммуникативной компетенции для последующей профессиональной деятельности студентов, то есть формирование следующих компетенций: ОК-4 — способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; ОПК-5 — владение основами профессиональной этики и речевой культуры.

Были определены планируемые результаты обучения. Студент, освоивший курс «Речевые практики», должен **знать** виды, приемы и стратегии слушания и чтения, основные особенности говорения и письма как видов речевой деятельности, основные модели речевого поведения, правила и нормы общения, требования к речевому поведению в различных коммуникативно-речевых ситуациях, основы создания речевых жанров, актуальных для учебно-научного общения, основные средства создания вербальных и невербальных текстов в различных ситуациях личного и профессионально значимого общения; **уметь** реализовывать различные виды речевой деятельности в учебно-научном общении, создавать речевые высказывания в соответствии с этическими, коммуни-

кавитивными, речевыми и языковыми нормами, оформлять письменные высказывания в соответствии с орографическими и пунктуационными нормами, ориентироваться в изменяющихся условиях коммуникации и корректировать свое речевое поведение, управлять вниманием слушателей во время своей речи, вести диалог, создавать тексты различных учебно-научных жанров, реализовывать эффективную межличностную коммуникацию в устной и письменной форме; владеть различными видами, приемами и стратегиями слушания и чтения, говорения и письма, приемами создания устных и письменных текстов различных жанров в процессе учебно-научного общения; средствами управления вниманием слушателей во время своей речи; мастерством публичных выступлений в учебно-научных ситуациях общения, способами решения коммуникативных и речевых задач в конкретной ситуации общения, приемами осуществления эффективного речевого воздействия, приемами редактирования письменного текста.

Содержание рабочей программы «Речевые практики» включает четыре блока: «Стратегии чтения», «Приемы создания текстов различных жанров в ситуации учебно-научного общения», «Основы языка учебного предмета», «Орфографический и пунктуационный тренинг».

Практикоориентированный и интегративный характер курса (практика чтения, практика создания устных и письменных текстов, практическая грамотность) потребовали кардинального пересмотра принципов его реализации.

Была создана модель, предусматривающая делегирование ответственности за реализацию каждого блока программы соответствующей профильной кафедре: блок «Стратегии чтения» — кафедре методики преподавания литературы, блок «Приемы создания текстов различных жанров в ситуации учебно-научного общения» — кафедре риторики и культуры речи, блок «Основы языка учебного предмета» — кафедре общего и прикладного языкоznания, блок «Орфографический и пунктуационный тренинг» — кафедре русского языка и кафедре теории и практики преподавания русского языка.

Анализируя результаты первого года преподавания курса «Речевые практики», мы пришли к выводу, что на начальных этапах внедрения данной дисциплины, в условиях организационной нестабильности, целесообразнее воплощать иной вариант описанной выше модели, также основанный на принципах профессиональной интеграции кафедр. При данном варианте модели все четыре блока программы реализует преподаватель одной из кафедр. Все преподаватели «Речевых практик» объединяются во временную лабораторию. Специально организуется взаимообучение и взаимоконсультирование преподавателей разных профильных кафедр, обмен теоретическим и практическим опытом. Кроме того, при любом варианте рассмотренной нами модели реализации курса

са «Речевые практики» взаимодействие студентов и преподавателей осуществляется не только непосредственно на занятиях, но и в виртуальном образовательном пространстве.

Таким образом, анализ первого года внедрения в образовательный процесс вуза инновационного курса «Речевые практики» позволяет нам сделать концептуальный вывод: инновационный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов требует не только пересмотра содержания учебной дисциплины, а также методики ее преподавания в аспекте усиления деятельностного подхода, но и принципиального изменения коммуникативного пространства вуза. Под коммуникативным пространством мы понимаем вслед за Б. М. Гаспаровым «мысленно представляемую среду, в которой говорящий субъект ощущает себя всякий раз в процессе языковой деятельности и в которой для него укоренен продукт этой деятельности»¹.

Рассмотренная нами модель реализации курса «Речевые практики» предполагает следующие изменения существовавших прежде границ коммуникативного пространства вуза:

- открытое коммуникативное пространство каждой кафедры, преодоление традиционной информационно-коммуникационной отгороженности кафедр друг от друга;
- децентрация с прагматичных собственно-кафедральных задач на достижение цели создания культурно-развивающей речевой среды университета (по утверждению Б. М. Гаспарова, «коммуникативное пространство, в совокупности и взаимодействии всех своих аспектов, образует целостную коммуникативную среду, в которую говорящие как бы погружаются в процессе коммуникативной деятельности»²);
- пересечение и расширение коммуникативных пространств кафедр на основе конструктивного профессионального диалога;
- интеграция реального и виртуального академического коммуникативного пространства.

Отметим в заключение, что изменение коммуникативного пространства вуза как основа эффективной реализации новых моделей формирования коммуникативной компетенции субъектов обучения представляет собой длительный, трудоёмкий процесс, требующий преодоления многих субъективных и объективных барьеров. Однако полагаем, что задача формирования личности, способной осуществлять эффективное взаимодействие в любых коммуникативных ситуациях, требует не просто «осовременивания» содержания и методов обучения студентов, но радикального пересмотра философии и методологии образования в вузе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. С. 296.

² Там же. С. 40.

Erokhina E. V.

Moscow State Pedagogical University, Russia

“SPEECH PRACTICE” COURSE AS A NEW MODEL OF STUDENTS’ COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION

The author presents an innovative model for the implementation of the discipline core part of the curriculum, aimed at the formation of the communicative competence of students in the academic and professional (pedagogical) speech environment, the “Speech Practice” course, and shows that the innovative nature of this learning model is evident not only in the change of the content of the subject, the choice of active teaching methods, but more importantly, in the cardinal transformation of the university communication space.

Keywords: speech practice; communicative space; communicative competence; cultural and speech environment.

Казак Мария Юрьевна

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Россия*

mjkazak@mail.ru

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ МАССМЕДИА

Характеризуется новый учебный комплекс по современному русскому языку, адресованный будущим специалистам в сфере массмедиа. Концепция учебников базируется на понятии языковой техники, отражающей осознанный выбор языковых средств в определенных коммуникативных ситуациях, что формирует у будущих работников медиа профессиональный подход к языку. В данной публикации особое внимание уделяется проблемам обучения морфемике и словообразованию, поскольку соответствующие разделы в учебнике написаны автором.

Ключевые слова: учебный комплекс, медиаспециалисты, смыслообразующий потенциал языка.

Требование свободного владения языковыми, стилистическими, коммуникативными нормами является основообразующим компонентом профессии будущих специалистов в области журналистики, рекламы и связей с общественностью. Как отмечается в Государственном стандарте третьего поколения (ФГОС-03), конечный результат языковой подготовки работников массовой коммуникации нацелен на текстовую деятельность, оперативное создание и грамотное редактирование медиатекстов в разных жанрах, стилях, форматах, «для размещения на различных мультимедийных платформах — печатных, вещательных, онлайновых, мобильных»¹. Таким образом, фокус обучения языку на факультетах журналистики смещается в сторону смыслообразующего потенциала единиц русского языка, концентрирующего наше внимание на процессах порождения и понимания текстов, осознанном отборе языковых средств с целью реализации профессиональных интенций автора и профессиональной рефлексии к собственному творчеству. А эти требования обусловливают, в свою очередь, необходимость создания новых учебников и учебных пособий, адресованных специалистам в сфере массмедиа. Первым подобным опытом можно считать учебник современного русского языка² и дополняющий его практикум³, которые выполнены авторским коллективом под руководством профессора СПбГУ Л. Р. Дускаевой. Материалы учебника знакомят обучающихся со всеми основными разделами курса современного русского языка, предусмотренного программой, ставя во главу «описание русского языка как системы, располагающей богатым арсеналом средств для максимально точной передачи того содержания, которое соответствует замыслу автора»⁴. Создатели учебного комплекса используют понятие «языковой техники» («техники вербализации»), соотнося его с выбором единиц русского языка в опре-

деленных коммуникативных целях. Подобная установка позволяет показать систему разноуровневых языковых единиц как «важнейший инструментарий профессиональной работы»⁵ и перейти от чисто описательного к объяснительному представлению языка, к демонстрации семантико-стилистических и функционально-прагматических особенностей средств выражения, что в конечном счете формирует профессиональный подход к языку, предлагающий эффективное использование вербальных знаков в речевой деятельности и высокую ответственность современных медиаработников за публичное слово.

Характерной особенностью учебного комплекса является то, что основная часть примеров берется не из классических художественных произведений, а из текстов периодических изданий, радио, телевидения и рекламы. Использование массмедиального материала оказывается многофункциональным, поскольку примеры не только иллюстрируют те или иные теоретические положения, но и демонстрируют основные тенденции развития языка СМИ, а также выступают «как повод для анализа допущенных журналистами ошибок и последующего обсуждения путей их исправления»⁶. В целом можно говорить о том, что анализируемые книги имеют ярко выраженную прагматическую ориентацию и могут быть интересны не только будущим специалистам в сфере массмедиа, но и преподавателям русского языка, журналистам-практикам и всем тем, кто интересуется медиаречью или практическими аспектами речи.

Автор данной публикации подготовил разделы морфемики и словообразования, поэтому останавливается здесь на написанных им разделях. Важной является установка на *сквозное* обучение проблемам деривации, поскольку в курсе современного языка этим дисциплинам отводится приблизительно 4–6 аудиторных занятий. Обращение к семантике и прагматике элементарных и комплексных единиц словообразования следует осуществлять на всех этапах обучения лингвистическим и творческим дисциплинам (например: «Язык газеты», «Язык и стиль СМИ», «Стилистика и редактирование текстов», «Риторика», «Современные медиатексты», «Основы журналистской деятельности», «Журналистское мастерство» и др.).

Следуя общей стратегии учебника, параграфы о морфемике и словообразовании включают обязательные системно-языковые сведения («Морфемика как учение о минимальных значимых единицах языка», «Классификация морфем», «Корневые и служебные морфемы», «Типы основ», «Производное слово и его компоненты», «Словообразовательная производность», «Словообразовательное значение», «Способы словообразования» и т. д.). Нельзя не заметить, далеко не каждый параграф обладает отчетливо выраженной практической направленностью, что обусловлено не только содержательной спецификой темы, но и тем, что морфемная семантика «во многом остается „вещью в себе“», а словообразование как

лингвистическая деятельность по сей день достаточно автономна и замкнута на собственных проблемах⁷. Охарактеризовать коммуникативно-прагматические и функционально-стилистические свойства морфем в большей степени удается в теме «Системные отношения между морфемами. Экспрессивно-стилистические функции морфем» и собственно в разделе «Словообразование». В учебнике отмечается, что «словообразовательные процессы в языке СМИ концентрированно отражают процессы и тенденции современного русского языка. Словотворчество — один из инструментов социальной оценки и языковой игры в речевой деятельности журналистов, пиар-специалистов и рекламистов. Если 100 лет назад слова, построенные по словообразовательной модели «имя собственное → глагол» (например, «чингисханить», «моцартить» в творчестве Велимира Хлебникова), удивляли читателей своей необычностью, то в современных медиатекстах эта модель очень активна. Журналисты легко образуют глаголы от имен и фамилий известных людей, ср.: *бушевать, отбушеваться, побушевать, ГОРячиться* (примеры относятся ко времени президентских выборов в США в 2000 г.); *Обобамились* (Изв. 2008. 4 авг.)»⁸.

Творческий потенциал производных знаков заложен в бинарности вторичных слов, их способности члениться на элементарные единицы или объединяться в большие группировки на основании общности корня (словообразовательные гнезда), словообразовательного средства (словообразовательные типы, способы словообразования) или словообразовательного значения (словообразовательные категории). В учебнике выделяется две основные области лингвокреативного использования морфем и производных слов в текстах СМИ. Первая из них включает в себя ресурсы, заложенные в системе и норме языка. Так, в реестре русских морфем присутствуют особые типы эмоционально-экспрессивных приставок и суффиксов, использование которых позволяет выразить социальную оценку реальных событий и явлений⁹. Вторая область творческого подхода к единицам словообразования — это разнообразные приемы осмысливания значимых и квазизначимых частей слова в тексте. Особенно ярко выразительные качества морфем предстают при совместном использовании серий слов с однокоренными, однотипными или контрастирующими морфемами. Повторы однокоренных слов помогают связывать разные отрезки текста в единое целое и обеспечивают продвижение мысли: *И судей судят. В судейском сообществе есть орган, в руках которого находится судьба всех служителей правосудия* (РГ Неделя. 26.07.12). Сталкиваются слова с синонимичными, антонимичными, омонимичными морфемами, например: *Юг Украины все чаще фигурирует в криминальной хронике в связи с терроризмом и экстремизмом* (Незав. газ., 30.03.12); *Супергерои и суперзлодеи* (Изв., 02.04.12); *Русские нерусские* (Русский репортер. 2012. № 8); *О пользе бесполезного; Партиминимум и парт максимум* (ЛГ. 2012. № 12).

Дополняющий учебник практикум «Современный русский язык. Языковые техники создания медиатекстов» содержит упражнения и методические материалы к их выполнению. Предлагая студенческой аудитории высказывания и фрагменты текстов из средств массовой информации, авторы стремятся закрепить навыки осознанного использования и мотивированного отбора языковых средств («техники вербализации»). Творческие задания занимают в практикуме лидирующие позиции. Так, например, предлагается определить стилевую принадлежность и функции использованных дериватов (*Обналичка безнала похоронила советский рубль*; *Охота на мигалки*; *Игры в войнушку*; *Поучительное чтиво*, с. 126; *Кормушка для коррупционеров*; *В этом кино есть все — терминаторы, стреляторы, летаторы*; *Лечение «Антигрустин*», с. 127); объяснить структуру и значение медиаказионализмов («*фальшивомаблетчики*», «*крестоповал*», «*АиФория*» на Первом канале — о юбилее газеты; *мамонтастические масштабы*, с. 131); заменить словообразовательную перифразу узуальными или окказиональными словами (*Тот, кто отвлекает, отвлекающий других — отвлекатель, отвлекальщик, отвлекант, отвлекун, отвлекист, отвлекала*, с. 132); определить прагматику однокоренных слов (*Альянс европейских европейцев по европейским устремлениям в Европу*, с. 134); охарактеризовать приемы творческого переосмысливания морфем и производных слов (*Есть образ себя, создаваемого человеком, и есть образец. Дистанция огромного размера*, С. 136), выявить структурно-семантическую специфику «графических окказионализмов» (*Давайте встреч@ТЬся!* — об общении в чате; *Денег.net. Как получить бесплатную медпомощь; МХА-ха-ха-ХАТ. В МХТ им. Чехова открылась выставка карикатур*, с. 137). Одним из видов заданий выступает работа над текстом, и это не случайно, т. к. лингвокреативная деятельность человека, направленная на создание новых слов, предполагает анализ языкового материала с позиции говорящего и базируется на всех шагах словопорождения — от поиска, выбора и создания необходимой лексической единицы до участия производных слов в текстопорождении. Например:

Задание 154. В пародии «Такова се ля ви», опубликованной в «Литературной газете» (03.08.2011), встречаются любопытные окказионализмы «ащежуковки», «полуащежуковки» и «четвертьащежуковки». Прочитайте текст, в котором возникают эти слова, и объясните смысл и способ образования этих необычных слов.

Один раз чутьё подвело Щербака-Жукова. Это случилось, когда, отдавая необременительную дань формализму, Андрей назвал раздел четверостиший «Ащежуковки». Сатирики грешат иной раз, производя новые слова от своих имён или фамилий. Это редко приводит к успеху. Язык не повернётся называть пленительным и слово «ащежуковки». А ведь в книге есть ещё и двустшия — то есть «полуащежуковки». Не исключено, что автор замахнётся и на «четвертьащежуковки»¹⁰.

Итак, студенты факультетов журналистики должны усвоить системные свойства морфем, структурно-семантическую организацию производных слов, технику объединения основ и словообразовательных формантов, способы образования узуальных и окказиональных слов. Однако этого недостаточно, внимание студентов следует фокусировать на той роли, которую морфемная и словообразовательная семантика выполняет в формировании текстовых смыслов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 031300 Журналистика (квалификация «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 декабря 2009 г., № 775.

² Современный русский язык: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. Л. Р. Дускаевой. СПб.: Питер, 2014. 352 с.

³ Современный русский язык. Языковые техники создания медиатекстов: практикум / Л. Р. Дускаева, М. Ю. Казак, Н. А. Прокофьева и др.; под ред. Л. Р. Дускаевой. М.: Флинта: Наука, 2016. 432 с. (в печати).

⁴ *Федосюк М. Ю.* Не только для журналистов: рецензия на книгу: Современный русский язык: Учебник для вузов / под ред. Л. Р. Дускаевой. СПб.: Питер, 2014. 352 с. // Междисциплинарная международная научная конференция. Междисциплинарный научный журнал. 2014. № 2(5). С. 119–120.

⁵ Современный русский язык. Языковые техники создания медиатекстов: практикум / Л. Р. Дускаева, М. Ю. Казак, Н. А. Прокофьева и др.; под ред. Л. Р. Дускаевой. М.: Флинта: Наука, 2016. С. 7.

⁶ *Федосюк М. Ю.* Современный русский язык. Рец. [Электронный ресурс] // URL: http://jf.spbu.ru/upload/files/file_1418822271_9562.pdf (дата обращения: 20.05.2016).

⁷ *Кронгауз М. А.* Семантика: Учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2005. С. 171.

⁸ Современный русский язык: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. Л. Р. Дускаевой. СПб.: Питер, 2014. С. 169.

⁹ Современный русский язык. Языковые техники создания медиатекстов: практикум... С. 138.

¹⁰ Там же. С. 7.

Kazak M. Yu.

Belgorod State National Research University, Russia

FROM THE EXPERIENCE OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING FOR FUTURE MASS MEDIA PROFESSIONALS

The paper describes the new educational toolkit at the contemporary Russian language for future mass media specialists. The concept of the manuals is based on the notion of “linguistic technique” which reflects the rational choice of linguistic means in certain communicational situations. It aims at the cultivation of the professional approach to the language. The paper discusses particularly the issues of morphemics and word formation teaching since these topics are presented in the manual by the author.

Keywords: educational toolkit; media professional; meaning-making potential of language.

Калиновская Валентина Николаевна

Институт лингвистических исследований РАН, Россия

kalinovskaiavn@ya.ru

Старовойтова Ольга Альбертовна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

o.starovoitova@spbu.ru

«РУССКИЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ТЕКСТ» КАК НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ

В представленных материалах предлагается авторское видение построения учебной дисциплины, связанной с изучением русского литературного текста «нового времени» (XVIII–XIX вв.) при подготовке студентов-филологов разных степеней обучения. Его методологической основой является подход к тексту как феномену языкового употребления, отражающему важнейшие этнокультурные и языковые особенности в их динамике.

Ключевые слова: русский литературный язык, историческая стилистика, текст, проблемы современного гуманитарного образования.

Одна из профессиональных компетенций будущего филолога-бакалавра предполагает знание филологического анализа и интерпретации текста. «Текст во всей совокупности своих внутренних аспектов и внешних связей — исходная реальность филологии», — считает С. С. Авенинцев¹. Изучение текста опирается на факт признания его феноменом языкового употребления: «...все языковые реалии приобретают истинный смысл только в тексте. Без указания на то, как та или иная языковая единица или категория участвуют в создании определенного типа текста, представление о языке будет неполным»². Несмотря на то, что русский литературный текст является общепризнанным объектом разностороннего изучения в структуре современного филологического образования, тем не менее с точки зрения «языкового употребления» он или не изучается, или изучается не во всей полноте. Такое положение дел можно объяснить, в частности, отходом от того направления филологического анализа текста (или даже его забвением), у истоков которого стояли Л. В. Щерба, Г. О. Винокур, В. В. Виноградов, на что справедливо указывает А. И. Горшков³.

В системе подготовки профессионала в сфере филологии в частности и в сфере гуманитарного образования в целом, особенно на завершающих этапах, важно изучать текст не только как конструкт, выстроенный по законам системы конкретного языка, но и как продукт речевой деятельности. Филологический подход к анализу литературного текста предполагает, что всякий письменный текст рассматривается как речевая деятельность, осуществляемая в конкретных исторических обстоятельствах (эпоха, культурно-исторический тип сознания, характер об-

щественного дискурса, языковая личность и т. д.). Тем самым категория «языкового употребления» становится базовой при исследовании текста как на синхронном, так и на диахронном уровне.

Еще В. К. Тредиаковский указывал на фиксацию употребления языка именно в произведениях писателей. Изучение русского литературного текста имеет долгую историю в отечественной словесности, однако ощутимые результаты данного процесса остаются прерогативой в основном исследователей, а не студентов-филологов.

Авторами настоящего сообщения в рамках спецкурса была осуществлена попытка создания хрестоматии текстов «нового времени» (XVIII–XIX вв.) для аудиторной и самостоятельной работы студентов. Она построена по принципу актуальности затронутой в тексте (фрагменте текста) проблемы для определенного исторического состояния общества — воспитание, образование, добродетель, отношение к войне и миру, отношение к предмету описания и некоторые другие. Подбор текстов проводился с учетом множества дополнительных факторов, таких, как соотнесенность с широким культурным пространством, выполнение функции интертекста, наличие лексических или семантических новаций, представленность активно формирующихся словообразовательных гнезд и др.

Одним из видов самостоятельной работы, предлагаемых учащимся, может быть, например, сопоставление текстов, объединенных общностью темы. Так, интересные результаты дал уже апробированный в аудитории сравнительный анализ разных, прежде всего в хронологическом отношении, текстов, различных с функционально-стилистической точки зрения и в дискурсивном плане: публицистический трактат А. П. Сумарокова «О домостроительстве»⁴ (1787), отрывок из сочинения В. Ф. Одоевского «Домостроительство и домоводство»⁵ (1846), жанрово-стилевую природу которого, следя за автором, можно определить как рассуждение «о домостроительстве в филологическом отношении», и, наконец, современный текст — статья Т. Н. Юдиной «Домостроительство как историческая самодостаточная система хозяйства и жизнедеятельности человека и человечества»⁶ (2009). Включение последнего текста в сопоставительную парадигму обусловлено несколькими причинами: во-первых, предложенный автором исторический экскурс в тему «домостроительства» актуализирует преданное забвению, но вместе с тем значимое в культурно-историческом плане понятие «домострой», впервые осмысленное древними греками, но в эпоху «нового времени» замещенное другим, вербализованным в терминах «экономия», «экономика»; во-вторых, на примере данного текста можно продемонстрировать преимущества антропологического подхода как методологического принципа к предмету анализа, засвидетельствовать важность междисциплинарных связей⁷. Целостность как главное свойство любого текста в данном

случае проявляется через выстроенную автором систему аргументации, элементами которой являются не только ссылки на труды европейских и русских экономистов и философов, но и обращение к текстам иного характера: например, упоминание «Домостроя», сочинений И. Т. Посошкова, использование цитат из поэтических текстов А. П. Сумарокова (... *Умножаются доходы. / Торги начали цвести, / Тщатся разных стран народы / Разны вещи к нам нести. / Земледелец не ленится, / Рукомесленник трудится / Богатеет мещанин. / Больше дворянин не тужит, / Что Отечеству он служит. / Он его дражайший сын.*)⁸ и А. С. Пушкина (... *И был глубокий эконом, / То есть умел судить о том, Как государство богатеет, / И чем живет, и почему / не нужно золота ему, / Когда простой продукт имеет.*)⁹. Приведенные примеры особенно ярко характеризуют языковую личность самого автора, его ментальность, специфически преломляющуюся в формах национального языка. Композиционным стержнем текста является противопоставление понятий «домостроительство» и «хрематистика» (от греч. «хремата» ‘имущество, деньги’; «хрематистико» ‘делание оборотов, нажива, обогащение, корысть, прибыль’¹⁰).

Современный текст дает ключ к анализу выбора языковых средств и их композиции в текстах русских авторов XVIII и XIX вв. Внутренний диалог, лежащий в основе выстраивания «словесных рядов» в трактате Сумарокова (*домостроитель — доморазоритель / изверг / невежа / тварь безграмотная; истинная польза — вред; единый ‘личный, частный’ — общий / общественный / государственный; работник — каторжник; голова ‘о помещике’ — мизинец ‘о крестьянине’, изобилие — прибытки; эконом — мода — мануфактура и т. д.*), базируется на оппозиции *домостроительства* (домостроя) и *экономии* — нового для системы хозяйствования на Руси понятия: *и в чем состоит Домостроительство: паче какая от его истинная польза. На первое услышу я сей ответ: дабы умножены были тщанием хозяина прибытки: на второе: дабы тем обогащалось государство. Чье прибытки? Ежели только единаго хозяина; так ето только ему единому разрешение вина и елея, а крестьянам его сухоядение: а польза государственная, или паче общественная, умножение изобилия всем, а не единому; по чему же называют тех жадных помещиков Економами...* В основе развертывания словесных рядов в тексте лежит полемика с воображаемым оппонентом по поводу нравственного аспекта нового феномена хозяйственной деятельности.

В ряду рассматриваемых текстов филологический опус В. Ф. Одоевского на тему домостроительства представляет собой образец совершенно иного дискурса: в художественной форме «беседы» (разговора), фактически пародируя этот древний жанр философского дискурса (ср. с названием труда Ксенофonta Афинского, прародителя теоретической эконо-

мики, «*Symposium Oeconomicus*», буквально «Беседа об экономике»), автор дает нелестную оценку празднованию своих соотечественников на экономическую тему, протекающей за самоваром. Препарирование сложной экономической категории, которое наблюдаем в названии текста — «Домостроительство и домоводство», также подчинено общей художественной задаче — показать диссонанс между серьезностью грандиозных планов и их развенчанием на практике: *Домостроительство и домоводство... Теория домостроительства... Домостроительство вообще... Домостроительство собственно... Домостроительство само-по-себе... <...> О домостроительстве в филологическом отношении... Вечер I. Разговор об изыскании промышленностей и возделывании фабричностей вообще, и о солении огурцов в особенности.*

Приведенный пример служит наглядной иллюстрацией принципа историзма, отражающей этапы развития картины мира и языкового сознания.

Говоря о тексте как единице исследования, следует принимать во внимание такой фактор текстообразования, как «языковая личность»: это «личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств»¹¹, именно в этом наиболее активно проявляется в тексте специфика антропоцентристической лингвистики. Характеристика языковой личности складывается из множества параметров, которые должен выявить студент, вступив в своеобразный диалог с создателем текста (ср. принцип диалогичности, выдвинутый М. М. Бахтиным). К наиболее существенным параметрам при анализе текста следует отнести специфику языкового употребления, т. е. сознательный отбор языковых средств всех уровней, порядок расположения языковых единиц, характер развертывания текста. Серия предтекстовых и послетекстовых вопросов и заданий в упомянутой выше хрестоматии способствует целенаправленному поиску учащимися соответствующих объектов анализа. Антропоцентризм текста, таким образом, становится для них объективной реальностью. Внутренняя связь явлений языка и мышления, языка и культуры во всей своей полноте раскрывается в русском литературном тексте.

Особое внимание при анализе должно быть уделено литературному тексту как культурной функции. Обратимся к конкретному примеру — отрывку из повести А. Ф. Вельтмана «Эротида»¹² (1835), — в котором для отображения конкретного фрагмента действительности автор использует изобразительный прием (троп), типичный для литературы и публицистики того времени:

Это было, кажется, в прошедшем году в августе месяце... точно. Званые гости съехались в один дом праздновать красный день хозяйки. <...> После обеда, в обществе, в беседе приятельской, есть живой журнал. В это время выполняются экспромтом все статьи тяжелой и легкой литературы, критики и смеси. В одном углу, с сигаркою в зубах, сидит тучная статья сельской

промышленности и хозяйственной экономии, под заглавием: о пользе свеклы и картофеля. В другом углу, раскинувшись на диване, философия трактует о различии философии и филозофи; подле филологическая статья доказывает, что слово филология составлено из filoz — друг и logoz — слово <...>. Тощее стихотворение, затянувшись украинским вахштафом, ходит Эолом по комнате и ропщет про себя куплеты. <...> Но частные разговоры сливаются наконец в смесь. Внимание общее к слухам, новостям, остротам, городским сплетням... Только критика сидит надувшиесь, слушает и прислушивается, смотрит и всматривается, все видит и ненавидит. <...>

Таким образом писателем представлены культурно-исторические реалии первой трети XIX века.

В. Виноградов считал, что «изучается как образец или как одно из высших воплощений, проявлений системы известного литературного типа или стиля, его грамматики и лексики» язык отдельного выдающегося писателя¹³, в той же статье ученый указывал авторов, сочинения которых нецелесообразно привлекать для изучения «нормального стиля общерусского литературного языка»¹⁴ — Марлинского, Гоголя, Вельтмана, Даля, Лескова и т. д. Однако нам представляется (и результаты проделанной работы это подтвердили), что привлечение для анализа фрагментов текстов «отвергнутых» писателей позволяет не только познакомиться с замечательными образцами нейтрального стиля, но и ощутить «языковой вкус эпохи», ее культурное своеобразие.

Внутренняя связь явлений языка и мышления, языка и культуры во всей своей полноте раскрывается в русском литературном тексте, который как объект изучения и предмет анализа, безусловно, является важной составляющей филологического образования, поскольку на нем отрабатывается весь комплекс знаний и представлений о языке как системе и ее возможностях, реализующихся в конкретной речевой деятельности. Вместе с тем данные тексты, являясь производной от культурной функции общенародного языка, представляя образцы его «употребления», составляют существенную часть общего гуманитарного воспитания личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Аверинцев С. С. Филология // Русский язык: Энциклопедия / ред. Ф. П. Филин. М.: Сов. энцикл., 1979. С. 372.

² Попова Е. А. Человек как основополагающая величина современного языкоznания // Филологические науки. 2002. № 3. С. 73.

³ Горшков А. И. Русский язык в русской словесности. М.: Литературный институт им. А. М. Горького, 2015. 247 с.

⁴ Полное собрание всех сочинений в стихах и прозе покойного Действительного Статского Советника, Ордена Св. Анны Кавалера и Лейпцигского ученаго Собрания Члена, Александра Петровича Сумарокова. Изд. Второе. Часть Х. В Москве. В Университетской Типографии у Н. Новикова, 1787 года. [Электронный ресурс] URL: http://az.lib.ru/s/sumarokow_a_p/text_1787_o_domostroitelstve.shtml — здесь и в др. цитируемых текстах орфография упрощена.

⁵ Одоевский В. Ф. Домостроительство и домоводство // Отечественные записки. 1846. Февраль.

⁶ Юдина Т. Н. Учение о домострое и домостроительстве сквозь призму современной экономической науки и философии хозяйства // Социально-экономические приоритеты развития России. Материалы Международной научно-практической конференции 2 июня 2008. М.: МЭФИ, 2009. С. 594–610.

⁷ Колесов В. В. Домострой как памятник средневековой культуры // Домострой / изд. подгот. В. В. Колесов, В. В. Рождественская; отв. ред. Л. А. Дмитриев. СПб.: Наука, 1994. С. 301–356.

⁸ Полн. собр. всех соч. в стихах и прозе... С. 8.

⁹ Пушкин А. С. Евгений Онегин // Собр. соч.: В 10 т. Т. IV. М.: ГИХЛ, 1960. С. 9.

¹⁰ Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь. СПб.: изд. автора, 1899. С. 1352.

¹¹ Карапулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 1-е изд. М.: Наука, 1987. 264 с. С. 18.

¹² Вельтман А. Ф. Эротида // Русская старина. 1870. Т. 2. С. 80.

¹³ Виноградов В. В. О задачах истории русского литературного языка преимущественно XVII–XIX вв. // История русского литературного языка. Избранные труды. М.: Наука, 1978. С. 152–178. С. 157.

¹⁴ Там же.

Kalinovskaia V. N.

Institute for Linguistic Studies (ILI), Russian Academy of Sciences, Russia

Starovoitova O. A.

St. Petersburg State University, Russia

“THE RUSSIAN LITERARY TEXT” AS A SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL PROJECT

The article presents the authors' vision of a discipline related to the study of Russian literary text of “modern times” (18-19th centuries) in the teaching Philology students of different levels of education. Its methodological basis is the approach to the text as a phenomenon of the use of language that reflects the most important ethno-cultural and linguistic features in their dynamics.

Keywords: Russian literary language; historical stylistics; text; problems of modern Humanities education .

Камалова Роза Ахметхадиевна

*Московский государственный
технический университет имени Н. Э. Баумана, Россия*

r.a.kamalova@gmail.com

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ ПО СЛУХУ

В статье рассматриваются особенности обучения связной монологической речи студентов-инвалидов по слуху. Отмечаются специфические приемы работы над изложением прочитанного текста.

Ключевые слова: монологическая речь, изложение текста, студент-инвалид по слуху.

Главное и самое трудное в языковой работе со студентами-инвалидами по слуху — это обучение их навыкам самостоятельной монологической речи, поскольку учащийся часто оказывается в положении, когда он «понимает в окружающем больше, чем умеет передать словами»¹. Это касается, в частности, трудностей студентов-инвалидов по слуху в передаче содержания какого-либо текста, в пересказе нового материала и т. п.

Т. А. Ладыженская, опираясь на теорию связной речи Н. И. Жинкина², определила следующие умения, которыми должны владеть учащиеся в процессе работы над текстом³:

- 1) раскрывать тему текста;
- 2) раскрывать основную мысль отдельных абзацев и текста в целом;
- 3) собирать материал для изложения содержания;
- 4) систематизировать материал для написания изложения;
- 5) строить высказывание определенной композиционной формы;
- 6) излагать материал точно и правильно с точки зрения норм литературного языка;
- 7) совершенствовать написанное.

Формирование первых трех умений связано с работой над содержанием текста, а остальных четырех — с работой над его структурой и речевым оформлением.

Удовлетворительным должно считаться такое изложение текста, которое опирается не на серию вопросов по содержанию, а на цельное восприятие произведения, осознание его композиции, внутренних логических связей между его частями, на составленный план текста.

Однако анализ письменных изложений слабослышащих учащихся показывает их неумение передавать содержание прочитанного текста своими словами, самостоятельно строить предложения, бедность словарного запаса, отсутствие в речи синонимов и т. д.

К типичным недостаткам изложений и сочинений слабослышащих учащихся относятся следующие явления:

- 1) в раскрытии темы и основной мысли высказывания: частое отсутствие или неполнота раскрытия отдельных микротем, а следовательно, неполное раскрытие темы и основной мысли текста;

- 2) в составлении плана и построении текста: нарушение логики (пропуски в изложении, нарушение последовательности мысли, ошибки в установлении причинно-следственных связей);
- 3) в выражении своих мыслей: использование своеобразных синтаксических конструкций, наличие большого количества грамматических и речевых ошибок;
- 4) в совершенствовании написанного: отсутствие навыков самопроверки и самоуправления;
- 5) в самостоятельной работе: низкое качество большинства письменных работ.

Для устранения этих недостатков наиболее эффективным представляется обучение пересказу содержания без опоры на диалогическую речь⁴. Работа над изложением текста в форме создания связной монологической письменной речи должна предусматривать минимизацию ответов на вопросы, поскольку структура монологической речи носит принципиально иной характер. Мысль учащихся не должна ограничиваться поиском ответов на определенные вопросы, так как при этом упускаются из виду соответствующие связи между компонентами текста и затрудняется составление текста в целом.

В ходе работы над обучающим изложением можно рекомендовать следующий план поэтапной совместной деятельности педагога и студентов:

- 1) подготовительная работа (выполнение тематических заданий);
- 2) чтение текста;
- 3) орфографическая подготовка;
- 4) работа над лексикой, грамматикой и синтаксисом;
- 5) работа над планом, тезисами, аннотацией;
- 6) письменное изложение текста;
- 7) анализ письменных работ, исправление ошибок.

Для успешного осуществления пятого пункта преподаватель должен ознакомить учащихся с правилами создания вторичных научных текстов — в частности, со следующими несложными рекомендациями⁵.

1. Выделите в каждом абзаце тематическое или центральное предложение. Использив из абзацев в целом все блоки обеспечения (примеры, детализация, пояснения, авторские отступления, ссылки, цитаты), вы получите **тезисы** текста.
2. Перечислив тезисы текста и обеспечив их минимумом примеров, можно составить **конспект** текста.
3. Выделив в тезисах опорные слова и словосочетания, составляем **план** текста.
4. Характеризуя содержание текста пунктами плана, получаем **аннотацию** текста.

Такая работа развивает способность выделять самое существенное в учебном материале, классифицировать информацию. В работе над шестым этапом преподаватель может предложить слабослышащим учащимся реализовать следующий **алгоритм**:

- 1) планирование частей текста: вступление, основная часть, заключение;
- 2) планирование основной части текста с опорой на ранее составленные тезисы (перечень главных мыслей);
- 3) планирование каждого абзаца по схеме: тезис — аргументы — вывод или тезис — раскрытие тезиса (примеры, пояснения) — переформулировка тезиса;
- 4) подбор слов-скреп для логической связи между предложениями, абзацами, частями текста;
- 5) словесное оформление текста (написание изложения).

Следуя предложенному методу работы, студенты учатся систематизировать материал и создавать объемное монологическое высказывание определенной композиционной формы.

Кроме указанных общих форм работы над изложением, педагогусурдолингвисту следует использовать и специфические приемы работы над изложением в аудитории студентов-инвалидов по слуху:

- 1) изложением с вариантами (на доске — два варианта изложения каждой части);
- 2) изложением по открытому тексту (задание — передавать содержание каждой части другими словами);
- 3) изложение с использованием черновиков (преподаватель проверяет черновики, подчеркивает ошибки, не исправляя их).

Значительное место в аудиторной работе с учащимися занимает подготовка студентов к созданию собственных монологических письменных текстов на заданные темы. Студенты выполняют задания, связанные с композиционным, логическим и речевым оформлением своих сочинений, тренируются в подборе и изложении аргументов в подтверждение своих мыслей. Именно такие навыки способствуют достижению конечной цели учебных занятий — языковой реабилитации студентов-инвалидов и их последующей интеграции в среду слышащих учащихся.

Использование специфических приемов работы над изложением и сочинением способствует интенсификации развития мышления и речи студентов-инвалидов по слуху, включению в их активный словарь новых слов, в частности синонимов, выработке умения разнообразно, творчески (кратко и подробно) пересказывать прочитанное и составлять собственные тексты, а также способности к самоанализу и самоконтролю, повышению степени самостоятельности в работе над своей речью.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Дьячков А. И. Системы обучения глухих детей. М.: Изд-во академии пед. наук РСФСР, 1981. 241 с.

² Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова / сост. В. Я. Коровина. М.: Просвещение, 1966.

³ Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1975. 256 с.

⁴ Морозова И. Д. Виды изложений и методика их проведения. М.: Просвещение, 1984. 368 с.

⁵ Кобзева Т. А. Речевая культура инженера. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2006.

Kamalova R. A.

Bauman Moscow State Technical University, Russia

DEVELOPMENT OF COHERENT MONOLOGIC SPEECH OF STUDENTS WITH HEARING DISABILITIES

The article considers the peculiarities of coherent monologic speech training for the students with hearing disabilities, highlighting specific methods of outlining the text.

Keywords: monologic speech; outlining the text; the student is hearing impaired.

УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННЫМ НАУЧНЫМ ЖАНРАМ

Вопрос об обучении любому аспекту языка и любому виду речевой деятельности начинается с выбора единицы обучения. Для организации процесса обучения письменной речи в качестве единицы нами предлагается учебно-научный текст, структурированный и организованный по определенным правилам, несущий когнитивную, информационную и социальную нагрузки.

Ключевые слова: учебно-профессиональная компетенция, механизмы осмыслиения, запоминания, оформления, учебно-научный текст как единица обучения научному стилю речи, текстовый материал.

Как известно, русский язык для студентов-нефилологов является не целью изучения, а средством достижения цели — участие в учебно-профессиональной коммуникации. Несформированность и недосформированность механизмов осмыслиения, запоминания, оформления, умения воспроизводить и трансформировать высказывания, синтезировать их с другими, порождать новые приводят к тому, что студенты, обладая достаточным уровнем интеллектуального развития и обширными речевыми возможностями, в письменной форме выражают свои мысли бедно, примитивно, используя ограниченный запас языковых средств.

Изменить эту ситуацию, как мы считаем, возможно двумя путями: во-первых, увеличив количество часов, выделяемых на дисциплину «Русский язык и культура речи», что при колossalной загруженности учебного процесса специальными предметами не представляется возможным; во-вторых, разработав эффективную методическую систему обучения русскому языку с учетом учебной и профессиональной направленности деятельности студентов-нефилологов, будущих специалистов.

Вопрос об обучении любому аспекту языка и любому виду речевой деятельности начинается с выбора единицы обучения, и лишь затем решаются все другие проблемы, как-то: выявляются механизмы речевых действий с этой единицей в процессе обучения, разрабатываются системы заданий, решаются вопросы оснащения курса учебными материалами и т. п. При этом характеристики единицы обучения в значительной, если не в решающей степени определяют методику работы с языковым материалом и, в конечном случае, определяют путь к реализации поставленных целей обучения. Таким образом, если мы хотим организовать процесс обучения письменной речи сознательно, эффективно и в полном объеме, мы должны прежде всего выделить основную единицу обучения этому виду речевой деятельности, структурированную и организованную по определенным правилам, несущую когнитивную, информа-

ционную и социальную нагрузку общения. Современная методическая литература в качестве возможных единиц обучения русскому языку предлагает предложение, сверхфразовое единство, текст.

Опыт работы в русскоязычной нефилологической аудитории привел нас к убеждению, что единицей обучения должен быть текст. Обоснуем свою точку зрения рассмотрением и характеристикой подходов и направлений в лингвистических и методических исследованиях, посвященных проблемам описания текста, разграничения понятий «текст», «учебный текст», «учебно-научный текст», обоснования принципов отбора и организации текстового материала в учебных целях, а также преимущества использования учебно-научного текста в качестве единицы обучения письменно-научным жанрам.

Что же такое текст? Ответ на этот вопрос зависит от того, с какой точки зрения — психологической, лингвистической или методической — подходит исследователь к рассмотрению данного объекта. Так, И. Р. Гальперин, например, называет текст «произведением речетворческого процесса, обладающим завершенностью, состоящим из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными видами лексической, грамматической, стилистической связи, имеющим определенную целенаправленность и pragматическую установку»¹.

По мнению Л. А. Киселевой, текстом считается «коммуникативная единица, предназначенная для реализации общей главной и конечной коммуникативной цели, главного и конечного намерения (задания) автора (субъекта общения) и главного целевого назначения коммуникативного акта определенного типа»². Д. И. Изаренков характеризует текст как «особую коммуникативную единицу, представляющую собой системно-организованную последовательность предложений, в которых в соответствии с целевой установкой раскрывается содержание темы или идеи путем линейного развертывания ее из тематического ядра»³. В Словаре методических терминов текст определяется как «результат говорения или письма, продукт речевой деятельности, основная коммуникативная единица, которой человек пользуется в процессе речевой деятельности»⁴.

Думаем, что в этих определениях сфокусировались основные подходы к описанию и систематизации текстов: системно-структурный, функционально-коммуникативный и метатемный.

Одновременно установление наиболее частотных структурно-смысловых единиц текста является необходимой предпосылкой моделирования учебных текстов, их технологии, которое (моделирование) является надежной, хотя, конечно, не единственной основой для формирования у учащихся навыков и умений текстовой (текстообразующей) деятельности, поскольку для выражения тех или иных компонентов текста в языке нередко присутствуют закрепленные употреблением средства выражения, повторяющиеся синтаксические построения, речевые формулы и клише.

Все они представляют по существу «синхронически закрытые ряды типизированных вариантов выражения смысловой структуры текста»⁵, варьируемой, конечно, в зависимости от конкретной темы и ситуации, жанра и стиля речи (научный, публицистический, художественный), формы коммуникации (устная, письменная, контактная, дистантная и пр.).

В научной речи способ передачи информации может быть представлен различными типами монологов, различающихся содержательными, языковыми, логическими и композиционно-структурными параметрами. Это нашло отражение в широко используемой методикой преподавания русского языка типологии, основанной на отнесении текста к тому или иному типу речи (Л. П. Клобукова, В. И. Кодухов, Н. А. Метс, О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина и др.). Правда, у исследователей, различающих монологические сообщения по способам передачи содержащейся в них информации, нет единого подхода к выделению способов изложения и их единого обозначения. Одни авторы называют эту особенность текстов-монологов «типами речи», другие — «типами речевых произведений», третьи — «способами изложения». Если первые два определения по сути — одно и то же, то последнее, по мнению Е. И. Мотиной, является «наиболее точно отражающим существенные признаки данного явления — именно тот или иной способ представления информации»⁶, что, с нашей точки зрения, не лишено основания.

Надо отметить, что и разное количество способов изложения, выделяемых разными авторами, о чем мы говорили выше, объясняется отсутствием «четких оснований их разграничения, в силу чего их различительные признаки нередко пересекаются...»⁷.

Как известно, педагогический процесс в условиях обучения специальности в его речевой стадии протекает преимущественно в форме письменных монологических сообщений, различающихся по способам передачи содержащейся в них информации. Поэтому овладение механизмом создания текстовых структур, разных с позиций способа изложения, является наиболее востребованным в процессе моделирования текста, создаваемого конкретной языковой личностью.

Кроме того, «у всякого акта речи одна сторона связана с языком, а другая — с определенной целью, с выражением значения, и поэтому она выходит за пределы языка»⁸. Поэтому основанием для использования определенного способа изложения необходимо считать знание и учет экстралингвистических факторов (внелингвистического содержания текста), которые, в свою очередь, диктуют лингвистические различия способов изложения, а именно: характер связи между предложениями, грамматическую структуру предложения. Иными словами, по справедливому замечанию М. Н. Кожиной, «экстралингвистическое дает возможность выяснить ... лингвистическую специфику»⁹ текста и обуславливает передачу информации тем, а не другим способом и является, по мнению Е. И. Мотиной, во-первых, «фактором, определяющим при-

роду, характер объекта информации, когда существенными оказываются различия между классами объектов.

Вторым фактором, который непосредственно не связан с первым, но присущ человеческой познавательной деятельности в целом, выступают задачи, цели, которые мы преследуем, познавая объект и передавая информацию о нем.

Таким образом, в основе каждого из частных способов изложения фигурирует только ему присущий комплекс экстралингвистических признаков, которые предопределят языковые особенности конкретного типа речи.

Учет типов речи при обучении письму как виду речевой деятельности имеет большую методическую ценность, т. к. «типологическая особенность текстов и уровень их сложности обеспечивают возможность ориентировки в текстовой информации, которая является в сущности предпосылкой для понимания текста»¹⁰, в том числе и понимания текстов по специальности, нацеленных на «приближение учебного материала к жизненным потребностям учащихся»¹¹, на реализацию тех коммуникативных задач, которые предстоит решать учащимся при помощи текста в ходе учебного процесса.

Проанализировав ныне действующие программы, учебники и учебные пособия и изучив материал практики преподавания, мы пришли к выводу, что, к сожалению, часто в качестве единицы подачи и отработки языкового материала на функциональной основе, т. е. в качестве единицы обучения, преподаватели традиционно используют *предложение*. Анализируют, наблюдают его (предложения) организацию, строят, трансформируют, включают (или развивают) в текст. Что же касается текста определенного жанра, то он выступает в этой ситуации либо в качестве иллюстрирующего материала, имеющего в своем составе предложение анализируемого типа, либо в качестве так называемого прогнозируемого текста.

Иными словами, в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» к изучению языка подходят как к лингвистическому феномену, оставляя нерешенными существенные вопросы методики, в том числе вопросы обучения письменной речи студентов-нефилологов.

Методически доказано, опора на структурно-смысловую организацию текста при обучении письменному речевому общению значительно интенсифицирует процесс восприятия и переработки информации. Знакомство студентов с организацией текста, механизмом его построения, конструирования, т. е. введение их (студентов) в логико-смысло-вую структуру текста, способствующее узнаванию типа его коммуникативной организации, значительно облегчает понимание любого текста специального профиля, делает его более полным, глубоким и точным. Вычленение структурных элементов текста способствует ориентированности студентов как в общих закономерностях их компоновки, так и в ин-

дивидуальных особенностях структуры конкретного текста, помогает преодолеть пословную и пофразовую линейную переработку лексико-грамматического материала. Четкая программа построения текста, его моделирование, типология, с одной стороны, являются необходимыми ориентирами в деятельности обучаемого, с другой — могут быть положены в основу стандартизации и унификации учебных текстов.

Методика обучения языкам, оперируя текстом как высшей коммуникативной единицей, одновременно максимально заинтересована в выявлении оптимальной единицы обучения как языковому материалу, так и различным видам речевой деятельности. Такой оптимальной единицей обучения многие ведущие методисты (А. Э. Бабайлова, Т. С. Кудрявцева, Д. И. Изаренков, О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина и др.) предлагают определить не просто текст, а учебный текст, так как он, по их мнению, с одной стороны, имеет много общего с текстом вообще, а с другой — специфика учебного текста делает его связующим звеном между языковыми, речевыми, информативными аспектами методики преподавания. Наиболее полная и соответствующая нашим представлениям характеристика учебного текста как единицы обучения дана Д. И. Изаренковым, который считает, что «учебный текст закономерно рассматривать как нечто производное, вторичное по отношению к такой единице, как текст, точнее, как вариант к инварианту»¹², и определяет его как «естественный по своим основным параметрам текст, представляющий собой авторский вариант в исходном виде (или с незначительными изменениями), либо созданный преподавателем, удовлетворяющий методическим требованиям обучения речевой деятельности»¹³.

Так как в нефилологическом вузе обучение русскому языку проходит на фоне доминирующей профессиональной учебно-научной деятельности студентов, мы посчитали справедливым единицей обучения назначить не просто учебный, а учебно-научный текст, используя в качестве исходного материала для конструирования такого типа текстов учебники, учебные пособия и справочную литературу по профильным дисциплинам студентов.

Работая с учебно-научными текстами, студенты-нефилологи учатся извлекать нужную информацию, используя ее для совершенствования знаний в предметной области, анализировать варианты ее языкового прочтения, наблюдать на практике экстралингвистическую обусловленность языковых средств текста. Иными словами, такие тексты, составляя основу избранной нами модели обучения письменной речи, являются фокусом языковых, речевых, информативных и коммуникативных аспектов обучения, той базой, на основе которой происходит формирование коммуникативных умений и речевых навыков, необходимых для обработки воспринимаемой информации, создание востребованных в процессе обучения вторичных текстов определенной жанровой разновидности.

При рассмотрении вопроса об учебно-научном тексте, который был избран нами в качестве единицы обучения письменной научной речи, мы столкнулись еще с одним важным и неоднозначно решаемым в практике преподавания вопросом: на каком текстовом материале обучать будущих специалистов-нефилологов — узкоспециальном, учебно-научном или научно-популярном.

Одни методисты считают, что обучение должно вестись на научно-популярных текстах, и объясняют свою позицию доступностью таких текстов по форме и занимательностью по содержанию.

Мы же считаем, и опыт работы подтверждает это, что тексты должны представлять собой образцы литературы профильного характера — естественнонаучные, научно-технические, научно-гуманитарные учебно-научные тексты, т. к. на первых курсах обучения в вузе студентам не читаются лекции по узкой специальности и они не работают со специализированной литературой. Кроме того, научно-популярные тексты, изобилующие экспрессивными и эмоционально-оценочными языковыми средствами, решают иную, чем учебно-научные тексты, коммуникативную задачу — они обеспечивают общение между специалистами и неспециалистами.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. С. 18.

² Киселева Л. А. Вопросы теории речевого воздействия. Л., 1978. С. 21.

³ Изаренков Д. И. От способов изложения регистров речи к типам коммуникативной организации специальных текстов // Вестник МАПРЯЛ № 13. М., 1996. С. 24.

⁴ Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб: «Златоуст», 1999. С. 352.

⁵ Мотина Е. И. Язык и специальность: Лингвометодические основы обучения русскому языку нефилологов. М., 1988. С. 11.

⁶ Там же. С. 16.

⁷ Там же. С. 17.

⁸ Там же. С. 169.

⁹ Кожина М.Н. К основаниям функциональной стилистики. Пермь, 1968. С. 198.

¹⁰ Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. 2-е изд., перераб. и дополн. М., 1985. С. 101.

¹¹ Там же. С. 115.

¹² Изаренков Д. И. Указ. соч. С. 1.

¹³ Там же. С. 55.

Konstantinova L.A.

Tula State University, Russia

ACADEMIC TEXT AS A UNIT OF TEACHING WRITTEN SCIENTIFIC GENRES

The author argues that teaching of any aspect of language and any kind of speech activity begins with choosing the unit of teaching. In order to organize the process of teaching written speech the author suggests taking an academic text as a unit, structurally organized according to specific rules, having cognitive, informative and social impact.

Keywords: academic and professional competence; mechanisms of reasoning; memorizing; composition; academic text as a unit of teaching scientific style; text material.

Лысова Ольга Юрьевна

*Поволжский православный институт имени Святителя
Алексия, митрополита Московского, Россия*

olgha_lysova@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

В статье говорится о своеобразии компетентностного подхода применительно к системе обучения фразеологии русского языка в гуманитарном вузе. Автор даёт определение фразеологической компетенции, описывает её объём и параметры. Отдельное внимание уделяется характеристике знаний, умений, навыков и способов самостоятельной деятельности студентов, направленных на формирование профессионально значимых компетенций.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, системно-деятельностный подход, языковая, лингвистическая и коммуникативная компетенции, фразеологическая компетенция.

Современный этап развития методики преподавания русского литературного языка характеризуется новыми подходами к осмыслиению целей обучения. Средняя и высшая образовательные школы переходят от знаниевого критерия оценки уровня обученности учащегося к системно-деятельностному. Сегодня цели обучения русскому языку, его содержание определяются через такие понятия, как «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход». Обратимся к дефинициям названных научных явлений.

Компетенция вообще — это совокупность определённых знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлён и имеет практический опыт работы (В. М. Полонский). Применительно к системе образования можно сказать, что **компетенция** — это целостная система универсальных знаний, умений, навыков и способов самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся. Сотрудники Федерального института педагогических измерений предлагают также следующее определение: «**Компетенция** — совокупность специальных (предметных) и общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, а также ценностных ориентаций и мотивов деятельности, сформированная у школьников в результате изучения ими предметной образовательной области и служащая средством достижения компетентности как конечной цели обучения»¹.

В свою очередь, **компетентность** — это сформированная в результате получения компетенции способность (интеллектуальное новообразование) к какой-либо деятельности, действиям в жизни для решения теоретических и практических задач. Сравните, например: **профессиональная компетентность учителя** — это «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформиро-

ванность его пед. деятельности, пед. общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и пед. сознания»².

Компетентность рекомендуется отличать от традиционных знаний, умений и навыков. Компетентностный подход выдвигает на первое место не столько информированность учащегося, сколько умения разрешать проблемы по аналогии, возникающие в различных ситуациях: во взаимоотношениях людей, в этических нормах; в практической жизни при выполнении различных социальных ролей гражданина, члена семьи, горожанина, избирателя; при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении; при выборе стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не готовое, кем-то предложенное знание, а прослеживаются необходимые условия происхождения, формирования данного знания. Студент должен сам уметь учиться: определять цели, пользоваться учебно-научными источниками информации, оформлять наблюдения и выводы, взаимодействовать, уметь объяснять причины и взаимосвязь явлений действительности, ориентироваться в ключевых проблемах современной науки. Такая учебная деятельность, приобретая исследовательский характер, сама становится предметом усвоения.

Компетентностный подход предполагает самостоятельность обучающегося, формирование содержания обучения через проблемы познавательного, профессионального, коммуникативного характера, технологичность обучения.

В зависимости от содержания образования (учебных предметов и образовательных областей) в теории методики различают следующие виды компетенций: ключевые, или межпредметные, компетенции (самые общие, метапредметные); общепредметные компетенции (касающиеся нескольких предметов); предметные компетенции (касающиеся одного предмета) (классификация А. В. Хоторского).

В рамках данной статьи нас интересует только одна разновидность компетенций — предметная.

В области русского языка выделяют собственно языковую, лингвистическую и коммуникативную компетенции. При этом **языковая компетенция** предполагает способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства. **Лингвистическая компетенция** осмыслиается как совокупность специальных (лингвистических и учебно-языковых) и общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, ценностных ориентации и мотивов учебно-познавательной деятельности, сформированная в результате изучения учащимися предметной области «русский язык» и служащая средством формирования лингвистической компетентности. А **комму-**

никативная компетенция оценивается как способность понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам и ситуациям общения.

По отношению к отдельным видам языковых единиц, а также языковым ярусам и разделам лингвистики можно выделить следующие типы предметных компетенций: фонетическая компетенция, фразеологическая, орфографическая, пунктуационная, словообразовательная, грамматическая и пр. компетенции.

Фразеологическая компетенция — это основанная на знаниях, умениях и навыках способность человека осуществлять коммуникативную компетенцию в соответствии с фразеологическими нормами русского языка.

Студент будет компетентен в области фразеологии, если у него сформируется законченное представление о лингвистической специфике данного раздела русского литературного языка, а также о национально-культурных особенностях фразеологической системы русского народа.

Объём данной компетенции распределяется по четырем сферам: а) предмет и задачи фразеологии, узкое и широкое понимание фразеологических единиц; б) дифференциальные признаки и семантические свойства устойчивых выражений; в) системные связи в русской фразеологии (вариантность, полисемия, синонимия, антонимия и омонимия фразеологических единиц); г) функционирование идиом в устной и письменной речи.

Фразеологическая компетенция предполагает специальные знания, умения и навыки. Назовём наиболее важные из них:

- знание терминологического аппарата современной фразеологии (*фразеология, фразеолозм, идиома, клише, фразеолозмы-антонимы, фразеолозмы-варианты, фразеолозмы-омонимы, фразеолозмы-синонимы, фразеологическая (полу)калька, фразеологическая полисемия, фразеологическое выражение, фразеологическое единство, фразеологическое сочетание, фразеологическое сращение, внутренняя форма фразеолозма, паремия, фразеография, этимология и пр.*);
- знание о межпредметных связях фразеологии с историей, этнографией, культурологией, литературой, фольклором, ономастикой как разделом языкоznания, лингвострановедением и пр.;
- знание о внутрифразовой парадигматике и синтагматике;
- знание о языковой и фразеологической картинах мира;
- знание классификаций/типологий фразеологических единиц: по происхождению (ФЕ исконные и заимствованные); по структуре; по стилистической окрашенности и пр.;
- знание о способах образования исконно русских фразеологизмов: а) о тропических механизмах образования идиом: метафоре, метонимии, гиперbole, лиготе и пр.; б) о роли фонетических, лексических, семантических и грамматических факторов в образовании фразеологических единиц;
- знание источников образования фразеологических выражений: история, народные традиции, быт, приметы, верования, профессиональная деятельность, фольклор и литературные тексты, Библия и др.;

- знание о специфике ономастических компонентов в структуре русских фразеологизмов;
- знание о русской фразеографии — разделе лексикографии, в ведении которого находятся вопросы теории и практики составления фразеологических словарей;
- знание языковых (литературных) норм в области фразеологии.

Актуальны и следующие умения:

- умение распознавать в тексте устойчивую единицу языка;
- умение формулировать значение фразеологизма (с учётом контекста);
- умение определять внутреннюю форму фразеологической единицы, если её значение мотивировано;
- умение выявлять соотносительность идиомы с частью речи;
- умение охарактеризовать компонентный состав и структуру ФЕ: инвариант или вариант, умение называть общеязыковые или окказиональные варианты (если позволяет их контекстное употребление);
- умение выявлять системные связи данного оборота с другими фразеологизмами русского языка;
- умение определять синтаксическую функцию идиомы в предложении;
- умение называть функционально-стилистическую принадлежность фразеологизма и его эмоционально-экспрессивную окраску.

Перечисленные выше знания и умения должны сформировать устойчивый навык владения комплексным лингвистическим анализом фразеологизма, пословицы, поговорки (Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семененко)³.

Компетентностный подход при обучении русской фразеологии в гуманитарном вузе на филологическом факультете предполагает использование особых видов заданий, а также обращение к новым формам организации и проведения учебных лекций и практических занятий. Среди них:

- задания на отработку умения находить фразеологизмы в различных текстах;
- задания, направленные на отработку умения подбирать антонимичные, синонимичные, вариантовые, эквивалентные идиомы;
- творческие задания, помогающие осмыслить значение фразеологизма и грамматические формы, в которых он употребляется;
- ролевые игры, основанные на активном употреблении идиом и паремий;
- работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, содержащими учебно-научный материал на заданную тему;
- тренинговые задания различной степени сложности;
- обсуждение сложных и дискуссионных вопросов, разрешение проблем («мозговой штурм»: все ли фразеологизмы русского языка обладают внутренней формой?);
- проектная технология, кейсовые технологии, презентация идей.

В завершение статьи укажем, что применительно к фразеологии знаниевый и компетентностный подходы близки друг другу, но первый ограничивается только рамками собственно предметных знаний (хотя и глубоких и важных), а второй делает принципиальный акцент на способности и готовности студентов использовать приобретённые знания, умения и навыки, а также на способы научной деятельности в профессиональной сфере, в реальной жизни, повседневной коммуникации для решения широкого круга практических и теоретических задач.

Компетентностный подход в изучении фразеологии также обеспечивает достижение планируемых результатов успешного освоения образовательной программы и способствует личностно-профессиональному росту обучающихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Русский язык: Учебно-методические материалы для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2015 года. Ч. 1. М., 2015. С. 82.

² Российское образование. Федеральный портал. Глоссарий [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=161 (дата обращения 27.05.2016).

³ См. об этом подробно: Алефиренко Н. Ф., Семененко Н. Н. Фразеология и паремиология: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. С. 334–343.

Lysova O. Yu.

St. Alexius Orthodox Institute of Volga Region, Russia

COMPETENCE APPROACH IN TEACHING RUSSIAN PHRASEOLOGY AT THE FACULTY OF PHILOLOGY

The article is devoted to peculiarities of the competence approach with reference to the system of Russian phraseology study in the humanitarian institute. The author defines phraseological competence, describes its scope and parameters. Special attention is paid to the characteristics of knowledge, abilities, skills and methods of independent students' work aimed at the formation of professionally relevant competences.

Keywords: competence; competency; system and activity approach; language, linguistic and communicative competences; phraseological competence.

Максимчук Нина Алексеевна

Смоленский государственный университет, Россия

nmaximchuk@yandex.ru

ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются проблемы подготовки филологов-русистов в высшей школе. Выдвигается положение о необходимости в современных условиях целенаправленной работы по обучению студентов-филологов языку специальности, центральным компонентом которого является лингвистическая терминология. В основу предлагаемого подхода положен учёт двойственной природы термина. Обсуждаются возможная система работы со студентами-русистами, её формы, содержание и учебно-методическое сопровождение.

Ключевые слова: русский язык, язык специальности, термин, филологическое образование, профессиональная компетенция.

Обучение языку специальности как необходимый компонент профессиональной подготовки специалиста относится к числу наиболее разработанных проблем методики преподавания русского языка как иностранного. Об этом свидетельствует как большое количество и теоретических, и практических работ по этой проблеме, появлением которых отмечены последние десятилетия ушедшего века (О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина, Г. Ф. Жидкова, С. А. Хавронина, В.И. Митрохина, О. Г. Мотовилова, Т. А. Вишнякова, Л. П. Клобукова, Л. А. Константинова и др.), так и высокий уровень подготовки иностранных специалистов самых разных направлений, осуществляющей вузами нашей страны на протяжении длительного времени. В ряду специалистов, получающих образование на русском языке, заметное место всегда занимали и филологи, проблемам обучения которых также посвящены работы многих лингвистов и методистов (В. Г. Гак, И. М. Логинова, Н. П. Лобанова, Е. М. Степанова, П. К. Рейес, Т. М. Балыхина и др.).

Однако на фоне пристального внимания к языку специальности в методике РКИ очевидно почти полное отсутствие такого внимания к этой стороне профессиональной подготовки филологов-русистов, для которых русский язык является родным. Если какое-то время назад такое положение не вызывало особой озабоченности и не создавало дополнительных проблем, поскольку считалось (и в большинстве случаев вполне справедливо), что овладение языком специальности для носителя русского языка является сопутствующим (автоматическим) результатом овладения предметными филологическими (лингвистическими) знаниями, то сегодня ситуация изменилась. Эти изменения связаны с рядом разного рода причин. Во-первых, значительное сокращение количества учебных часов на специальные предметы в новых образовательных стандартах по филологическим (лингвистическим) дисциплинам само по себе отрицательно

сказывается на качестве подготовки специалиста. Во-вторых, снижение общего уровня подготовки абитуриентов, выбирающих филологические специальности, требует учёта этого факта при выстраивании системы обучения. В-третьих, положения современной когнитивной лингвистики о ведущей роли языка как средства накопления, хранения и трансляции знаний (Н. Ф. Алефиренко, А. Н. Баранов, В. З. Демьянков, Д. О. Добровольский, В. И. Карасик, В. Б. Касевич, А. А. Кибрик, В. В. Колесов, Е. С. Кубрякова, З. Д. Попова, Ю. С. Степанов, И. А. Стернин, Е. В. Рахилина, Р. М. Фрумкина и др.) сегодня не могут игнорироваться образовательным процессом, поскольку овладение предметным знанием, с этих позиций, означает одновременное овладение языком соответствующей специальной (предметной) сферы, и наоборот. Следовательно, на новом этапе развития и лингвистической науки, и системы образования учёт неразрывной связи предметного и языкового знания может стать одним из ведущих принципов при организации подготовки филологов-русистов для повышения уровня их профессиональной компетенции.

Решение сформулированной проблемы — комплексная и многоуровневая задача. Обратимся к её содержательному аспекту.

Разрабатываемый подход исходит из того, что содержанием специального образования является *научное знание*. Основным средством фиксации, хранения и передачи научного знания служат термины — «минимальные носители научного знания»¹, которые и составляют основу языка любой специальности. Следовательно, внимание к лингвистическим терминам в процессе подготовки студентов-филологов должно быть целенаправленным и системным. В особой степени это относится к подготовке будущих учителей русского языка, поскольку для них умение использовать познавательные и обучающие возможности термина должно стать необходимым компонентом профессиональной компетенции.

Основным свойством термина, обуславливающим большинство его конкретных характеристик и диктующим выбор способов и средств его изучения и описания, является двойственность природы терминологических единиц.

На двойственный характер термина впервые указал А. А. Реформатский, обозначивший проблемы «лексиса» и «логоса» в терминологических исследованиях. Термин и «лексис» — это проблема термина как слова, члена языковой (лексической) системы. Проблема «логоса» — это проблема термина как члена понятийной системы. Разграничение в рамках термина проблем «логоса» и «лексиса» привело к пониманию термина как единицы «с двойным гражданством» (выражение В. В. Морковкина²), то есть единицы, принадлежащей одновременно и системе языка, и системе научных понятий³.

Двойственный характер термина с позиций обучения языку специальности оказывается тем важнейшим свойством, учёт которого должен бытьложен в основу всех касающихся термина построений.

При существующем положении дел (в учебных пособиях, в учебном процессе и т. п.) языковая и предметная стороны термина оказываются, как правило, разобщены. Типичной является ситуация, когда описание содержания понятия, заключённого в термине, производится без какого-либо учёта формы выражения этого понятия, без учёта того, что правильное понимание содержания понятия неразрывно связано с возможностью его правильного употребления в рамках учебной коммуникации. Именно с отсутствием осознанности неразрывной и необходимой связи содержательной и формальной сторон термина, как представляется, связано, в частности, известное предубеждение в отношении к термину, достаточно распространённое в общеобразовательной школе. Оно выражается в стремлении многих учителей как бы уменьшить «терминологичность» термина, «приравнять» его, где возможно, к бытовым словам. Это объясняется, вероятно, во-первых, оправданным интуитивным стремлением учителя приблизить термин к возможностям восприятия ученика и, во-вторых, незнанием, как сделать это, оставаясь в строго научном поле (поскольку такие знания и умения не были в должной степени приобретены и сформированы в процессе получения специальности).

Всё это является следствием именно того, что двойственный характер термина не учитывается при изложении предметного знания в учебных целях и потому не получает необходимой методической интерпретации в учебных средствах.

Обоснование необходимости целенаправленной терминологической работы при подготовке будущих учителей русского языка побуждает к поиску возможных способов её организации, в ряду которых рассмотрим два, на наш взгляд, наиболее эффективных.

Первым способом можно назвать терминологическую работу, сопровождающую последовательное изложение теоретического материала в форме лекций, на которых происходит первичное знакомство с термином, а также на практических и семинарских занятиях, где теоретические сведения закрепляются.

Такая работа в рамках лекции включает следующие компоненты: 1) введение термина (фонетическая, акцентологическая, грамматическая характеристики, сведения об этимологии); наличие/отсутствие и объём той или иной характеристики в конкретном случае определяется свойствами термина; 2) семантизация (способы семантизации могут быть различны, но в качестве основного рекомендуется использовать анализ содержательной структуры дефиниции термина); 3) демонстрация особенностей функционирования термина в тексте (сопутствующая цель изложению теоретического материала).

На семинарах и практических занятиях могут предлагаться следующие формы самостоятельной работы студентов: 1) охарактеризовать термин как языковую единицу; 2) привести дефиницию термина и раскрыть его основные характеристики, включённые в дефиницию;

3) установить место данного термина (понятия) в рамках данной логико-понятийной микросистемы, построить схему этой системы; 4) на основе анализа текстов лекции, учебников и научной литературы определить сочетательные возможности термина, выделить основные синтаксические позиции и их лексическое наполнение; 5) используя все полученные сведения, построить варианты *нормативно-научных текстов*⁴ заданного содержания и определённого уровня полноты и др. Для эффективной организации такой работы могут быть созданы сопроводительные материалы, включающие необходимые содержательные сведения и практические задания.

Второй способ осуществления терминологической работы в рамках обучения языку специальности студентов-русистов предполагает выделение работы над языком лингвистики в форме курса по выбору и т. п. В таком случае необходимы специализированные пособия, отвечающие заданным целям.

В основу концепции построения пособий по языку специальности для студентов-филологов — будущих учителей русского языка может быть положен разрабатываемый в педагогической лингвистике антропоцентрический подход к термину, при котором значение термина, обусловленное его местом в логико-понятийной системе, рассматривается как триединая сущность, объединяющая в себе абсолютную, относительную и сочетательную ценностные характеристики. Установление значения термина в таком случае означает получение информации обо всех компонентах его структуры⁵.

Предлагаемое пособие относится к жанру пособий словарного типа, следовательно, целесообразно соединяет в себе собственно лексикографическую интерпретацию термина и систему практических заданий и упражнений, способствующих усвоению описываемого материала.

Центром пособия является «Словарно-практическая часть», состоящая из словарно-практических блоков. В качестве заголовочной единицы блока выступает лингвистический термин, употребляемый в нормативно-научных текстах по лингвистике. В структуре блока выделяются две части: *лексикографическая* и *учебно-практическая*.

Первая часть включает зоны языковой и предметной информации. В зоне предметной информации, в свою очередь, выделяются три подраздела, каждый из которых посвящён, соответственно, раскрытию абсолютной, относительной и сочетательной ценности заголовочного термина (описание проводится в соответствии с общими принципами современной учебной лексикографии).

Учебно-практическая часть содержит систему заданий и упражнений, направленных на усвоение, закрепление и реализацию сведений, отражённых в лексикографической части. Особое внимание при этом уделяется заданиям продуктивного типа, направленным на развитие и совершенствование профессиональной коммуникативной компетенции.

Помимо «Словарно-практической части», рассматриваемое пособие может быть дополнено специальными лингвистическими текстами, организованными в отдельную «Текстовую часть», выполняющую как иллюстративную, так и обучающую функции.

При таком построении пособия оптимальным образом сочетается усвоение предметного содержания термина, особенностей его функционирования в профессиональной сфере и возможностей совершенствования на основе представленных материалов профессиональных коммуникативных умений.

Гибкость структуры пособий словарного типа как особого жанра учебной лексикографии предполагает возможность включать в состав пособия и другие материалы, необходимые в конкретных целях формирования профессиональной компетенции филолога.

Всё сказанное позволяет сделать вывод, что включение в систему подготовки будущих учителей русского языка работы над языком специальности (при условии необходимого учебно-методического её обеспечения) позволит повысить общий уровень профессиональной подготовки специалиста.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Никитина С. Е. Семантический анализ языка науки: На материале лингвистики / отв. ред. Н. А. Слюсарева. М.: Наука, 1987. 141 с.

² Морковкин В. В. Термины и возможный способ их описания в словаре активного типа // Проблемы разработки и упорядочения терминологии в академии наук союзных республик. М.: Наука, 1983. С. 47–59.

³ Реформатский А. А. Мысли о терминологии // Современные проблемы русской терминологии: Сб. ст. М., 1986. С. 163–198.

⁴ Максимчук Н. А. Об основных характеристиках нормативно-научных текстов // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Матер. V Междунар. научн.-практич. конф., посв. 300-летию со дня рождения М. В. Ломоносова. М.: Изд-во МГУ, 2011. С. 182–184.

⁵ Морковкин В. В. Указ. соч.

Maksimchuk N. A.

Smolensk State University, Russia

LANGUAGE OF THE SPECIALTY AND THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE PHILOLOGY STUDENT IN MODERN UNIVERSITY

The article discusses the training of Russian philologists in the universities, showing the need under modern conditions to focus on the language of the specialty training for Philology students', the central component of which is linguistic terminology. The basis of the proposed approach is the dual nature of the term. The author discusses the possible system of working with students-specialists in Russian Philology, its form, content and methodological support.

Keywords: Russian language; the language of the specialty; terms; linguistic education; professional competence.

Милевская Татьяна Валентиновна

Южный федеральный университет, Россия

tmilevsky@yandex.ru

«СОЛНЕЧНОЕ СПЛЕТЕНИЕ ЕВРАЗИИ»: ДИНАМИКА ЛИНГОЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ СИТУАЦИИ НА ЮГЕ РОССИИ

Статья посвящена рассмотрению социолингвистических параметров ситуации, сложившейся на юге России. Автор характеризует регион как полиглоссический с изменчивым этническим составом. Языковая ситуация является устойчивой благодаря доминированию русского языка. Большое число мигрантов из разных стран использует разнообразные варианты русского языка, что вызывает серьезные сложности при обучении.

Ключевые слова: полиглоссический регион, миграционные потоки, неравновесная языковая ситуация.

«Солнечное сплетение Евразии». Это определение с лёгкой руки Ю. А. Жданова¹ применяется к самому густонаселенному и разнообразному по этническому составу региону России — югу европейской части. Такая антропоморфная метафора ёмко и точно отражает роль региона в политических, экономических и культурных процессах, происходящих не только на юге России, но и далеко за его пределами.

Европейский юг России — это Краснодарский и Ставропольский края, Ростовская область, республики Адыгея, Дагестан, Ингушетия, Кабардино-Балкарская, Калмыкия, Карачаево-Черкесская, Северная Осетия-Алания, Чеченская. Очевидно, что наиболее важной характеристикой региона, его постоянным атрибутом является полиглоссичность. «На планете не существует региона, где жили бы длительно и совместно сотни народов. Армяне и грузины, азербайджанцы и кабардинцы, курды и таты, балкарцы и адыги, русские и евреи, аварцы и лезгины, кумыки и даргинцы, греки и украинцы, карачаевцы и осетины, чеченцы и ингушки. В одном Дагестане свыше сорока народов», — утверждает Ю. А. Жданов². Помимо этого, в силу своего географического положения, регион, как в прежние века, так и сейчас, испытывает высокую миграционную нагрузку. Таким образом, представляет определённый интерес описание уникальной лингвоцивилизационной ситуации, сложившейся на юге России вследствие исторического развития и под воздействием внешних миграционных потоков.

Отчётливые границы региона позволяют сосредоточить исследовательский интерес на выявлении специфики языковой ситуации как совокупности форм существования одного языка и/или совокупности языков в их взаимоотношении и взаимодействии. При этом представляется целесообразным учитывать такие параметры языковой ситуации, как «совокупность подсистем одного и того же языка или разных языков (эн-

доглоссная и экзоглоссная Я.с.); родственные или неродственные языки (гомогенная и гетерогенная Я.с); типологически сходные или различные языки (гомоморфная и гетероморфная Я.с); языки, равные или не равные по уровню функциональной и демографической мощности (равновесная и неравновесная Я.с.); языки, имеющие одинаковую или различную функциональную нагрузку в пределах данной социально-коммуникативной системы (сбалансированная и несбалансированная Я.с.)»³.

Обращение к данным статистики позволяет установить, что, по результатам переписи населения, например, в Ростовской области доминирует русская нация — 91,3% от общего числа жителей в 2010 году. Со значительным отрывом идут украинцы (2002 год — 2,69%, 2010 год — 1,85%) и армяне (2002 год — 2,5%, 2010 год — 2,64%). Эти данные, полученные из открытых источников⁴, могут оказаться, с одной стороны, неожиданными — относительно невысокий процент украинцев, несмотря на географическую близость и исторические, культурные и экономические связи двух родственных народов; с другой стороны, может показаться не объяснимым вне исторического контекста высокий и всё увеличивающийся процент армян на Дону. Поэтому здесь необходимо упомянуть о расселении крымских армян на дарованные Екатериной II южные земли; об объединении в XX веке в границах Ростова-на-Дону двух городов — армянской Нахичевани и русского Ростова; о наличии в Ростовской области целого сельского района компактного расселения армян с признаками национально-культурной автономии (подробнее об этих процессах⁵).

Важно то, что уже отмеченная этническая неоднородность позволяет охарактеризовать сложившуюся в регионе языковую ситуацию как экзоглоссную (используются разные языки) и гетерогенную (используются неродственные языки).

Но простая констатация этого факта всё же не дает полного представления о многокомпонентной сложности существующей языковой ситуации. Применительно как к славянской языковой общности (русские и украинцы), так и к армянскому языку можно говорить об одновременном существовании и взаимодействии на рассматриваемой территории разных вариантов национального языка. Наряду с русским литературным функционирует не только диалект — казачьи говоры, но и по-разному квалифицируемые (как варианты русского; украинского или смесь русского и украинского) такие местные субстандартные варианты, как *суржик* и *балачка*. В пользу выделения суржика в качестве особой версии речи в первую очередь говорит фонетическое своеобразие. Так, по мнению коренного ростовчанина известного лингвиста Б. М. Гаспарова, высказанному на одном из мастер-классов, южнорусский [γ] в суржике не фрикативный, как в украинском, а скорее фарингальный, полугласный.

Армянский же язык, в противоположность русскому, до последнего времени был представлен лишь восточноармянским диалектом, существен-

но отличающимся от литературного языка на уровне основного словарного состава, прежде всего обилием тюркизмов (ср. вилка — восточноарм. чантал, тур. *catal*, арм. патаракахъ). Но в период обострения армяно-азербайджанского конфликта и в особенности — после разрушительного землетрясения в Армении в 1988 году — на Дон, к соотечественникам, стали переезжать носители армянского литературного языка — так называемые «ереванские» армяне. Эта волна миграции, отчасти, и привела к увеличению числа армян на Дону (с 50 тыс. в 1959 году до 111 тыс. в 2010 году) и даже численного превосходства над украинцами (по итогу 2010 года).

Таким образом, каждый из основных этносов в Ростовской области на современном этапе существует в эндоглоссной ситуации как части общей экзоглоссной.

Что касается параметров «родственные или неродственные языки»; «типологически сходные или различные языки», то исчерпывающим в плане как генетической общности, так и типологической вариативности для лингвиста является перечень тех основных языков, которые представлены на юге России. Наряду с индоевропейскими языками (славянская ветвь — русский, украинский; иранская ветвь — осетины, таты), на юге России отнюдь не фрагментарно представлены следующие языковые семьи:

- 1) кавказская языковая семья (разные группы). Нахско-дагестанская группа представлена чеченцами, ингушами, аварцами, даргинцами, лакцами, лезгинами, табасаранами и др.; в адыго-абхазскую группу входят адыги, абхазы, карачаевцы, бардинцы, черкесы;
- 2) алтайская языковая семья. Тюркскую группу представляют кумыки, карачаевцы, балкарцы, ногайцы, азербайджанцы и др., монгольскую — калмыки.

Таким образом, языковая ситуация на юге России может быть описана по признаку родства как гетерогенная, а по типологическим признакам, учитывая, в частности, представленность агглютинирующих языков тюркской группы, — как гетероморфная. Одновременно по признаку равенства/неравенства демографической мощности ситуация является неравновесной — число носителей русского языка превышает суммарное число говорящих на всех остальных языках в этом регионе.

Необходимо отметить, что число носителей языка — отнюдь не единственное условие популярности, востребованности и значимости того или иного языка. Так, В. М. Алпатов отмечает, что «очень малые по числу носителей одноязычные языки Дагестана и сейчас вполне устойчивы (хотя все без исключения их носители многоязычны). Многоязычный Северный Кавказ вообще отличается стабильностью языковой ситуации»⁶.

На наш взгляд, подобная стабильность не в последнюю очередь обусловлена тем, что сама ситуация является несбалансированной. По признаку «одинаковая или различная функциональная нагрузка в пределах данной социально-коммуникативной системы» русский язык, имеющий коммуникативный ранг мирового языка, находится настолько на боль-

шой дистанции от любого языка региона, что это, как представляется, исключает попытки присвоить более высокий ранг какому-либо из перечисленных языков. Лингвокивилизационная ситуация на юге России в полной мере подтверждает утверждение В. М. Алпатова, что «на большей части территории РФ роль русского языка как средства межнационального общения, значительная и в дореволюционное, и в советское время, не может перейти к какому-либо другому языку»⁷.

Как следствие, экзоглоссная, гетерогенная и гетероморфная языковая ситуация в полиглоссном регионе юга России в силу особого положения русского языка, структурирующего её как неравновесную и несбалансированную, характеризуется устойчивостью.

Но эта ситуация, как уже отмечалось, претерпевает постоянные изменения — «солнечное сплетение Евразии» остаётся областью схождения разнообразных культурных, политических и экономических процессов в жизни России и близлежащих стран. Переселение и миграция одновременно большого числа людей на территории, входящие в состав Южный федерального округа, приводят к постоянной изменчивости этнического состава. Можно утверждать, что подобная изменчивость является постоянным атрибутом региона, равно, как и полиглоссность.

Так, на рубеже ХХ–ХХI вв. существенный приток населения на территорию Ростовской области был отмечен после землетрясения в Армении (преимущественно армяне); после вывода российских войск из Германии и Закавказья (Ростов-на-Дону — центр Северокавказского военного округа); в период чеченских конфликтов (преимущественно русские); в период политического кризиса на Украине (русские и украинцы). В 2014 году Ростовская область, которая граничит с Донецкой и Луганской областями Украины, приняла лавинообразный приток беженцев. Но и в 2015 году на миграционной учёте в Ростовской области было поставлено около 200 тысяч иностранных граждан и лиц без гражданства, из них 53,8% — граждане Украины.

Безусловно, однозначной статистики миграционных потоков не существует, однако примерно оценивается, что в мире более 100 миллионов людей живет вне страны их происхождения⁸. В силу особого географического положения и разнообразных родственных и конфессиональных связей населяющих его народов, юг России является весьма привлекательным регионом и для внешней миграции. Речь идет о мигрантах не только из стран СНГ, но и дальнего зарубежья — Афганистана, Польши и ряда других стран, чьи граждане по разным причинам активно переезжали в РФ как на постоянное место жительства, так и с целью ведения трудовой деятельности. Очевидно, по степени разнообразия стран исхода юг России испытывает наибольшую миграционную нагрузку в сравнении с другими регионами страны, сопоставимую лишь с притоком мигрантов в столичный регион.

Тем самым, лингвоцивилизационная ситуация на юге России с необходимостью включает разнообразные варианты использования русского языка людьми, относящимися к иной национально-культурной информации. В самом общем виде эти варианты могут быть сгруппированы следующим образом: 1) русский — родной, но это вариант его использования в иноязычном окружении; 2) русский как второй родной; 3) русский как неродной (при условии тесного взаимодействия с русскоговорящими, например, в странах СНГ); 4) русский как иностранный.

Традиционное население оказывается перед проблемой не только социальной интеграции, но и культурно-лингвистической адаптации мигрантов: вне зависимости от варианта использования русского языка практически все мигранты в числе значимых трудностей указывают проблемы «перевода», связанные с отсутствием необходимой языковой компетентности. Основополагающим фактором в процессе инкультурации и адаптации является изучение языка. Особую сложность представляет обучение на русском языке в смешанном полиэтническом коллективе, включающем не только русских и так называемых «местных» армян, украинцев и др., но и недавно мигрировавших «новых соотечественников».

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Жданов Ю. А. Солнечное сплетение Евразии // Жданов Ю.А., Давидович В. Е. Сущность культуры. 2-е изд., перераб. / отв. ред. Ю. Г. Волков. Ростов н/Д: Наука-пресс, 2005. С. 158.

² Жданов Ю.А. Ю.А Жданов о культуре / отв. ред. Ю. Г. Волков. Ростов н/Д: ГЮР, 2014. С. 167.

³ Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В. Ю. Михальченко. М., 2006.

⁴ Национальный состав населения Ростовской области [Электронный ресурс] // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 28.05.2016).

⁵ Краткая история донских армян [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nahichevan.ru> (дата обращения: 01.06.2016).

⁶ Аллатов В. М. Языковая ситуация в регионах современной России // Отечественные записки. 2005. № 2 (23). URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/alpatov-05.htm> (дата обращения: 28.05.2016).

⁷ Аллатов В. М. Там же.

⁸ Russel S. S., Teitelbaum M. International migration and international trade // World Bank Discussion Papers. 160. Washington, DC: World Bank, 1992. P. 12.

Milevskaya T. V.

Southern Federal University, Russia

“THE SOLAR PLEXUS OF EURASIA”: LINGVOCULTUROLOGICAL DYNAMICS OF THE SITUATION IN THE SOUTH OF RUSSIA

The article discusses the parameters of sociolinguistic situation in the south of Russia. The author characterizes the region as a multi-ethnic with volatile ethnicity. The language situation is stable because of the dominance of the Russian language. A large number of migrants from different countries are using different variants of the Russian language, and it causes serious difficulties in teching.

Keywords: multiethnic region; heterogeneous; heteromorphic; non-equilibrium; unbalanced situation.

Милевская Татьяна Евгеньевна

Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет, Россия

tatiana_Milevska@mail.ru

НОВЫЕ ЦЕЛИ «МЕДЛЕННОГО ЧТЕНИЯ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена рассмотрению одного из методов работы с текстом, так называемому «медленному чтению», как способу перехода от «клипового мышления» большинства современных учащихся к «понятийному мышлению», имеющему связь с речью. Этот метод позволяет серьезно повлиять на расширение гуманитарного кругозора учащихся и сформировать его речевую личность.

Ключевые слова: понятийное мышление, клиповое мышление, речь, речевое поведение, восприятие, чтение, «медленное чтение», художественная литература.

Современные проблемы образования широко обсуждаются педагогическим сообществом. Наиболее серьезными в общегуманитарном плане считаются оскудение словарного запаса, неумение точно сформулировать мысль, связанное с отсутствием навыков аудирования, поверхностное знание собственной истории и литературы и целый ряд других не менее серьезных проблем. Корни всего этого обычно ищут в современных образовательных стандартах, которые часто слепо следуют западным образцам, не учитывая серьезный позитивный опыт предыдущих поколений.

На наш взгляд, дегуманитаризация современного образования и ее очевидные последствия имеют более серьезные причины на уровне изменения типа мышления. Мы не будем следовать за совсем экстремальными теориями об изменении биологического типа, т. е. превращении человека под влиянием современных технологий во что-то совершенно иное, но попытаемся найти причинную связь между изменением типа мышления молодого человека и его речевым поведением.

Итак, о каких типах мышления мы будем говорить? Мы остановимся на особенностях **понятийного и клипового мышления**.

Основным различием между этими двумя типами мышления является их связь с речью. Для **понятийного мышления**, будь оно вербально-логическое или ассоциативно-образное, речь необходима, поскольку сопровождает сам процесс мышления и оформляет его итоги.

Клиповое мышление оперирует быстро меняющимися зрительными образами, оно поверхностно и поэтому молодой человек в процессе такого мышления не может, просто не успевает найти и осознать связи между явлениями, включив свой предыдущий весьма скучный опыт. Для этого типа мышления речь не только не нужна, но и является торплизмом. Это приводит к тому, что человек утрачивает легкость ассоциа-

ций, теряет яркость воображения, эмоциональную тонкость восприятия и подвижность мысли. Мышление обедняется, становится менее гибким, теряется способность удивляться, умение анализировать новое и познавать его, исходя из своего предыдущего опыта, и вербализовать свои впечатления.

Необходимо заметить, что все сказанное не всегда касается лишь молодых людей, начинающих свою жизнь в ситуации преобладания клипововой подачи информации во всех сферах человеческой жизни, но и людей с уже сформированным понятийным типом мышления. В этой связи интересным является высказывание Н. Карра, который в статье «Google делает нас глупее?» пишет: «В последнее время у меня появилось не-уютное ощущение, что кто-то или что-то ковыряется в моем мозгу, перераспределяя нейронные схемы и перепрограммируя память. Мой мозг не умирает, насколько я могу судить, но меняется. Я уже не думаю так, как думал раньше. Особенно это заметно при чтении. Раньше я с легкостью погружался в книгу или длинную статью. Мозг увлекался повествованием или поворотами дискуссии, и я часами бродил по длинным дорогам прозы. Теперь такое редко случается. После двух-трех страниц внимание начинает рассеиваться, появляется какая-то суетливость, я теряю нить, начинаю искать, чем бы еще заняться. Такое ощущение, что мне постоянно приходится подтаскивать свой непослушный мозг обратно к тексту. Глубокое чтение, которое раньше происходило совершенно естественно, превратилось в борьбу»¹. Эти наблюдения Н. Карра возвращают нас к мысли Л. С. Выготского о том, что «связь мысли со словом не есть изначальная, раз навсегда данная связь. Она возникает в развитии и сама развивается»². Продолжая эту мысль, можно сказать, что, при отсутствии развития, связь мысли со словом может атрофироваться до полного исчезновения. Уже реально существующим примером этой атрофии служит электронная переписка, где участники коммуникации (а может быть, уже и не коммуникации) реагируют на информацию только «лайками» или «стикерами», т. е. встают на путь использования пиктограмм.

В качестве рекомендаций по преодолению клипового мышления во многих работах, посвященных проблемам школьного обучения, предлагается чтение художественной литературы. На наш взгляд, этого недостаточно, так как языковой запас современных учащихся настолько беден, что они зачастую не понимают прочитанного или, что еще страшнее, неправильно понимают, что естественным образом приводит к снижению интереса к чтению вплоть до полного его отрицания.

Для корректировки этой ситуации в высшей школе мы предлагаем «медленное чтение» художественной и фактуальной литературы на занятиях по русскому языку. Это продуктивно и в русскоязычных группах на практических занятиях по культуре речи, и в группах студентов

из стран СНГ, которые изучают русский язык как иностранный, владея им на уровне родного, и на старших курсах со студентами-иностранными.

Возвращение «медленного чтения», которое практиковалось в иностранной аудитории в конце 80-х — начале 90-х гг., весьма продуктивно, естественно, с поправкой на время, уровень образования и современные информационные возможности.

Прежде всего, определим понятие. Изначально «медленное чтение» относилось к чтению сакральных текстов (в иудаизме и исламе), чтению вдумчивому, с привлечением различных источников, уточнением трактовок отдельных мест и т. п.

Позднее этот метод перенесли на чтение художественной литературы. По определению Н. Эйдельмана, **медленное чтение** — «это такая ситуация, когда читатель не только скользит по поверхности стиха, повести, романа (впрочем, по поверхности прекрасной!), но и погружается в изумительные глубины. Медленное чтение — это путешествие по литературе с частыми, постоянными остановками у слова или стиха»³.

Медленное чтение на занятиях по русскому языку или культуре речи — это еще более тщательный подход к чтению, пониманию и трактовке читаемого.

Непонимание текста или неправильное его понимание вызвано не знанием значения слова. Количество агнонимов в русскоязычной аудитории с каждым годом увеличивается даже на филологических факультетах, что ведет «к многочисленным коммуникативным неудачам как при производстве, так и при восприятии речи»⁴.

Например, приступая к чтению повести Н. В. Гоголя «Шинель», необходимо уточнить значение слов и выражений *департамент, сословие, капитан-исправник, произносить (упоминать) всуе, чин, титуллярный советник, подтрунивать, башмак*. Также надо более подробно поговорить о «Табели о рангах», выяснить, кто носил башмаки, а кто сапоги, и почему автор останавливается на этом при объяснении фамилии Акакия Акакиевича.

При чтении рассказа А. И. Куприна «Анафема» для глубокого проникновения в его смысл принципиально важно семантизировать большое количество архаизмов и церковнославянismов.

В рассказе М. Зощенко «Обезьяний язык» необходимо объяснить значение слов: *квориум, президиум, пленарное заседание, повестка дня, целый ряд диалектизмов и просторечных слов*.

Работа с текстами пьес Евгения Шварца требует осознания понятия «эзопов языка» и проникновения в подтекст пьесы. Быстрое чтение не способствует глубокому пониманию реплик действующих лиц типа: «Когда тебе тепло и мягко, мудрее дремать и помалкивать...», «...единственный способ избавиться от драконов — это иметь своего собственного».

В рассматриваемой нами ситуации работу с текстом можно разделить на несколько этапов.

1. Предтекстовая работа включает в себя выяснение значений всех слов, которые, по мнению преподавателя, могут вызвать затруднение, при этом недостаточно спросить, понимают ли студенты значение этих слов, так как очень часто они только думают, что понимают. В разных аудиториях такого рода семантизация может осуществляться разными методами. Лексическая работа может проводиться как дома при подготовке к чтению (при этом список словдается заранее в качестве домашнего задания), либо непосредственно на занятии с помощью словарей. В эту часть подготовительной работы необходимо включить и лингвокультурологическую составляющую, когда с помощью Интернета студенты выясняют информацию о различного рода явлениях, исторических лицах, событиях, местах и т. п.

2. Непосредственное чтение вслух с остановками и возвращениями. На этом этапе преподаватель должен постоянно стимулировать студентов обращаться к составленных ими самими словарикам, объяснениям и определениям. В это время вполне уместны дискуссии о более точном понимании читаемого предложения или фрагмента текста. В это же время спонтанно происходит обучение ведению дискуссии, представлению аргументов, отстаиванию своей точки зрения, которая в процессе обсуждения и рождается.

3. В качестве закрепления впечатлений очень продуктивны просмотры экranизаций прочитанных произведений с последующим обсуждением. Просмотры являются одной из форм домашнего задания. Студенты также могут создавать презентации из ключевых сцен фильма. Сравнение этих презентаций, аргументация своего выбора стимулируют обучающегося к монологическому высказыванию.

4. Выход в другие типы речевой деятельности происходит на заключительном этапе работы с текстом:

- 1) каждый студент должен пересказать небольшой фрагмент текста с использованием тех слов, которые он из этого фрагмента узнал;
- 2) выбрать наиболее понравившийся отрывок и объяснить свой выбор;
- 3) написать о своих впечатлениях от прочитанного. Здесь важно точно сформулировать задачу, чтобы студенты не «сползли» в рецензию из ЕГЭ, а действительно описали свои впечатления.

Таким образом, «**медленное чтение**» заставляет читателя вдумчиво относиться к тому, что он делает, возвращаться к известному, сопоставлять с ним новое, собирать знания, как мозаику, для создания целой картины. «**Медленное чтение**» учит работать с разными источниками, прививает сознательное отношение к получению знаний, формирует **понятийное мышление** и развивает речь.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Карп Н. Делает ли Google нас глупее? [Электронный ресурс]. URL: <http://media-ecology.blogspot.ru/2011/03/google.html> (дата обращения: 15.06.2015).

² Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999.

³ Эйдельман Н. [Электронный ресурс]. URL: http://www.znanie-sila.ru/people/issue_42.html (дата обращения: 25.05.2015).

⁴ Черняк В. Д. Агнонимы в лексиконе языковой личности как источник коммуникативных неудач // Русский язык сегодня. Вып. 2. М.: Азбуковник, 2003. С. 293–304.

Milevskaya T. E.

St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering, Russia

NEW AIMS OF CLOSE READING AT THE CLASSES OF RUSSIAN IN THE UNIVERSITY

The article considers phenomenon of close reading, one of the methods of working with text, and analyses how it can be used for the transition from the “clip mentality”, typical for most of today's students, to the “conceptual mentality”, closely connected with the speech. This method allows to widen students' humanitarian outlook, and form their language personality.

Keywords: conceptual thinking; speech; verbal behavior; perception; close reading.

**Николенкова Наталья Владимировна,
Виноградова Екатерина Николаевна**

Московский государственный университет

им. М. В. Ломоносова, Россия

natanik2004@mail.ru, katinko2007@yahoo.ru

**КУРС «СТИЛИСТИКА И НАУЧНОЕ РЕДАКТИРОВАНИЕ»
НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПОЛИТОЛОГИИ МГУ ИМ. М. В. ЛОМОНОСОВА:
УГЛУБЛЕННЫЙ ПОДХОД**

В докладе рассматривается оригинальная программа курса «Стилистика и научное редактирование», который читается на факультете политологии МГУ им. М. В. Ломоносова как обязательный для магистров первого года обучения. Мы расскажем о направлениях, поставленных нами в программе, и методиках, при помощи которых эти задачи решаются.

Ключевые слова: учебная программа, учебные цели, научная речь.

История курса «Стилистика и научное редактирование», читаемого в магистратуре факультета политологии МГУ им. М. В. Ломоносова, во многом нетипична для современной ситуации в образовании. И само введение курса, и выбор его названия — инициатива руководства факультета политологии. В бакалавриате студентам читается традиционный курс «Русский язык и культура речи» (1 семестр, 54 часа), однако для подготовки магистров политологии администрация факультета поставила задачу углубленного изучения русского языка. Пятилетняя история чтения курса (сначала доцентом Н. В. Николенковой, с 2015 года — совместно с доцентом Е. Н. Виноградовой) потребовала и выработки оригинальной программы, и разработки заданий нового типа. В 2015/16 учебном году преподаватели столкнулись еще с одной инновацией — курс фактически превратился в два, так как для магистрантов, пришедших из других вузов и/или подразделений МГУ, и для интегрированных магистров факультета политологии потребовалась определенная корректировка целого ряда пунктов программы.

Факультет политологии предлагает получение широкого круга специальностей — от исследователя политики и политического лидера до политического журналиста и PR-менеджера¹. Хорошее знание русского языка и умение использовать его в профессиональной деятельности являются более важными целями, чем практические вопросы создания научного текста. Поэтому, разрабатывая концепцию курса, мы в первую очередь постарались не свести его только к решению утилитарной задачи — написанию магистерской диссертации в соответствии с определенными требованиями и на литературном языке с соблюдением базового набора норм. Сегодня многие учебники по курсу «Культура речи» злоупотребляют, как кажется, работой с шаблонными документами разного типа. «Типовое резюме» кочует из пособия в пособие², стали появляться

и «образцы оформления научных документов»³. Во избежание превращения курса в работу над шаблонами, мы создали полностью оригинальную программу, которую и хотим представить.

В первую очередь нам показалось важным использование в курсе расширенного понятия «редактирование». Это не только научное (специальное) редактирование как приведение текста в соответствии с определенными требованиями и нормами, не только редактирование как улучшение стилистических его характеристик и соответствий нормам русского литературного языка, но и редактирование как принцип реорганизации текста при постановке новых задач, изменения целевой аудитории и т. д. Базовое образование факультета политологии МГУ включает историю изучения русской политической мысли с древнейших времен до современности, поэтому открывается возможность расширить материал для практической работы. Для рассмотрения разных видов редакторской деятельности в курсе привлекается материал древнерусских текстов (летописи, сочинения Ивана Грозного, сочинения полемического характера), источников XVIII в., к примеру, работу Н. М. Карамзина над вариантами «Писем русского путешественника». Редакторская деятельность «оживает» в представлениях учащихся и не соотносится лишь с механической правкой «неправильного» текста на «правильный». Такой подход к вопросу о редактировании текстов заставляет решать важные коммуникативные задачи при создании самостоятельных текстов: представлять адресата; выбирать в зависимости от аудитории разный стиль и подстиль собственной речи и т. д.

Другой важной задачей курса стало для нас формирование представлений о научном стиле речи и проблемах, связанных с созданием научного текста. Надо отметить, что одной из трудностей стала борьба с формальными требованиями, с которыми уже столкнулись написавшие выпускную квалификационную работу бакалавры. Так, при попытке обсудить объем понятий «цели» и «задачи» научного текста, мы слышали от магистрантов утверждения: «мы пишем то, что велел научный руководитель», «цель глобальная, а задачи чуть поменьше» и т. д. Привлекая уже разработанные задания (здесь нам помогли в том числе пособия для иностранных учащихся⁴) и предлагая собственные, мы добиваемся конкретизации понятий и автоматизации навыков употребления различных языковых средств, используемых при их формулировке. Те же трудности связаны с достижением точного разграничения понятий «актуальность» и «новизна». Привлекая лингвистические словари и справочники, работая с синонимичными, антонимичными понятиями, мы переводим лексемы из разряда абстрактных и принадлежащих пассивному запасу в конкретные, активные в речи.

Навыки монологической устной научной речи отрабатываются при подготовке и выступлении с сообщениями и презентациями по темам,

актуальным для политологов. Это могут быть краткие выступления как по материалам своих научных исследований (что стало особенно интересным для интегрированных магистров МГУ, которые получили возможность осуществить самостоятельную правку текста, уже сделанного ими при защите выпускной работы, и реализовать новые умения), так и по неизменно вызывающим интерес и акцентирующем внимание на собственно филологических вопросах темам, например «Языковой портрет политика N» (возможна и игровая форма, при которой магистранты по данным, изложенным в докладе сокурсника, «отгадывают», о ком идет речь). Что касается диалогической (даже полилогической) устной научной речи, то удачно зарекомендовали себя ролевые игры-дискуссии. Работа ведется следующим образом: а) знакомство с речевыми клише, используемыми в ходе научной дискуссии для реализации ряда коммуникативных намерений, таких, как: согласие, запрос информации, дополнение, сомнение, уточнение адекватности восприятия, ограничение активности собеседника, подведение частных и общих итогов и под. (см. подробнее в работе Л. П. Клобуковой и др⁵.); б) чтение статей по теме предполагаемой дискуссии, отражающих диаметрально противоположные точки зрения; в) участие в дискуссии в составе «команды», отстаивающей ту или иную точку зрения. В качестве тем для дискуссий могут выбираться как темы, касающиеся актуальных проблем русского языка, например: «Слова-паразиты в русском языке», «Заимствования: за и против», так и профессионально ориентированные темы.

Знание разновидностей научного текста и работы над ним также входят в круг задач, решаемых в рамках курса. Реферирование разнообразных текстов (не только научного, но и актуального для специальности политического текста, к которому относятся, к примеру, выступления Президента и Председателя Правительства Российской Федерации) с различной степенью подробности входит в необходимые умения, предъявляемые к магистрантам факультета. Проблемы цитирования и введения цитат в текст сегодня оказываются важны и в связи с широким использованием программы «Антиплагиат». Умение правильно составить список литературы, написать аннотацию к статье — эти вопросы крайне мало разбираются в имеющихся пособиях (скажем, рассматриваются аннотации к книгам, что с практической точки зрения вряд ли необходимо сегодняшним магистрантам; а вот вопрос подбора «ключевых слов», без которых невозможна публикация научной статьи, сегодня не обсуждается вовсе). При выполнении заданий этого типа осуществляется контроль за навыками грамотной письменной речи и умением найти в разнообразных справочниках и пособиях (в том числе размещенных в сети Интернет) ответ на вопросы «как правильно/ как лучше». Работа на собственном материале оказывается, на наш взгляд, намного полез-

нее традиционных заданий «исправьте допущенные ошибки», часто со-относимых с «редакторским практикумом»⁶.

Наконец, важное место уделено работе над повышением уровня речевой компетенции учащихся. Здесь мы широко применяем те достижения, которые есть уже у преподавателей русского языка как иностранного. Особую актуальность приобретает отработка и автоматизация навыков использования языковых средств в ряде трудных случаев, связанных с:

- а) употреблением актуальных для научной речи и политического дискурса паронимов;
- б) употреблением и дифференциацией глаголов, предлогов и союзов, выражающих причинно-следственные отношения;
- в) согласованием грамматического субъекта с предикатом (выполняются упражнения на формирование навыков и умений согласования сказуемого с подлежащим, выраженным собирательным существительным (*часть, большинство, ряд, половина* и под.), собирательными и количественными числительными, счетными существительными (*тысяча, миллиард* и под.), счетными местоименными числительными (*сколько, много, немало* и пр.), словами, обозначающими приблизительное количество (*более пятидесяти, менее десятка, несколько* и др.), аббревиатурами);
- г) семантической и функциональной дифференциацией предикатов, выраженных связочными глаголами *являться, представлять собой, заключаться, состоять* и под. (в том числе употребление глаголов *заключаться (в чем?) и состоять (в чем?)* в простых и сложных предложениях, в сложных предложениях с союзами *чтобы* и *что*);
- д) синтаксической синонимией сложных и простых предложений (компрессией и декомпрессией информации) и т. д.

Еще одной сложностью, возникающей при обучении указанного контингента, является то, что уровень подготовки поступивших в магистратуру факультета политологии оказывается неоднородным, как и объем знаний по русскому языку у магистрантов, получивших разные специальности в бакалавриате, поэтому большое внимание мы уделяем управлению внеаудиторной учебной деятельностью студентов. Задания, которые получают наши учащиеся для самостоятельной работы, затрагивают все виды речевой деятельности на русском языке. Формирование навыков и умений в рецептивных видах речевой деятельности сводится к чтению разножанровых текстов, связанных либо с актуальными проблемами функционирования современного русского языка, либо с «животрепещущими» для политологов вопросами, и выполнению заданий к подобным текстам (например, определение целей и задач автора, выявление стратегии и языковых средств, используемых для решения коммуникативных задач автора). Полному и углубленному пониманию устной речи призвано служить выполнение аналогичных заданий с опорой на звучащие тексты: особенно интересны в этом плане выступления политиков, как в формате монологических телевыступлений, так и во время участия в разного рода дискуссионных программах, ток-шоу и под. Что касается формирования навыков и умений в продуктивных видах

речевой деятельности, хочется отметить системную работу над репродуктивными видами речевой деятельности, в частности, трансформирование различных письменных текстов в соответствии с поставленными задачами, например, переведение текста из одного жанра в другой (личного письма в деловой документ, статьи в доклад, официального документа на бытовой язык и под.). Собственно же продукции посвящены как создание собственных письменных текстов (научная статья, дипломатическая нота протеста, статья в газете и т. д.), так и подготовка устных выступлений различных форматов: доклад по теме своего научного исследования, выступление на митинге с программой «мнимой» партии, участие в дискуссиях и др. Особой любовью у студентов пользуются творческие задания с использованием «языковой игры», например, составление политических слоганов и лозунгов.

В результате такого подхода курс «Стилистика и научное редактирование» стал пользоваться популярностью у магистрантов. Выбирая обязательные для МГУ межфакультетские курсы, наши учащиеся часто хотят продолжить свою филологическую подготовку и слушают как курсы по современной литературе, так и языковедческие дисциплины.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Сайт факультета политологии МГУ. URL: <http://www.polit.ru> (дата обращения 31.05.2016).

² Введенская Л. А., Павлова Л. Г., Кашаева Е. Ю. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов для бакалавров и магистрантов. 32-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2014. С. 536; Лысова Т. В., Попова Т. В. Культура научной и деловой речи: учеб. пособие. М.: Флинта, 2011. С. 96–103.

³ Лысова Т. В., Попова Т. В. Указ. соч. С. 145–147.

⁴ Грекова О. К., Кузьминова Е. А. Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат / под ред. О. К. Грековой. 3-е изд. М.: Флинта, 2014. 296 с.

⁵ Казакевич М. А., Клобукова Л. П., Судиловская О. И. Обучение профессиональному общению: учебное пособие / под ред. Л. П. Клобуковой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 135 с.

⁶ Глазунова О. И. Русский язык и культура речи: учебник. М.: КНОРУС, 2012. 248 с.

Nikolenkova N. V., Vinogradova E. N.

Lomonosov Moscow State University, Russia

THE COURSE “STYLISTICS AND SCIENTIFIC EDITING” AT THE FACULTY OF POLITICAL SCIENCE OF LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY: AN IN-DEPTH APPROACH

The article deals with the ingenious curriculum of the course “Stylistic and Scientific Editing”, which is compulsory for the first year postgraduates at the Faculty of Political Science of Lomonosov Moscow State University. The authors scrutinize the trends set up in the curriculum, and the strategy to achieve the learning objectives.

Keywords: curriculum; learning objectives; scientific speech.

Романова Нина Навична

*Московский государственный технический
университет имени Н. Э. Баумана, Россия*

romanova-mgtu@yandex.ru

**РЕЧЕВЕДЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ
В ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ
ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ: БАЗОВЫЙ ИНВАРИАНТ
И ПРОФИЛЬНАЯ АСПЕКТИЗАЦИЯ**

В работе рассматривается интеграция цикла речеведческих дисциплин в лингвообразовательную среду современного вуза. Компоненты среды характеризуются на примерах из практики внедрения базовой дисциплины «Русский язык и культура речи» и ее аспектных курсов в процесс подготовки специалистов в техническом вузе. Показаны возможности многопланового учебно-методического комплекса варьирования образовательных ресурсов для эффективного формирования профессионально-коммуникативной компетенции специалистов.

Ключевые слова: лингвообразовательная среда вуза, профессионально-коммуникативная подготовка специалистов.

Современное состояние и ближайшие перспективы российской системы высшего профессионального образования характеризуют установки на подготовку конкурентоспособных, т. е. профессионально и коммуникативно компетентных, социально активных, многосторонне развитых и творчески инициативных специалистов, усвоивших систему национально и социально обусловленных ментальных координат и их вербально-знаковых кодов, духовно-нравственных ценностей и этико-культурных смыслов своей профессиональной деятельности. Указанные установки определяют содержание цикла читаемых в технических вузах речеведческих дисциплин, направленных на обучение нефилологов культуре речевой коммуникации как неотъемлемому компоненту и условию эффективности их социального взаимодействия в профессиональной сфере¹.

При этом для названных дисциплин как непрофильных в высшей технической школе принципиально значимой становится их способность интегрироваться в исторически сложившуюся и в то же время инновационно развивающуюся культурно-образовательную среду современного российского вуза. Запечатленные в федеральных государственных образовательных стандартах поколений 3 и 3⁺ (ФГОС ВПО-03 / 03⁺) требования к результатам освоения программы бакалавриата, оформленные в виде разноплановых компетенций, нацеливают вузовскую лингводидактику на создание соответствующей образовательной среды, коммуникативно-прагматической по характеру и содержанию, высокотехнологичной по формально-организационным параметрам.

Следует отметить, что образовательная среда современного вуза многокомпонентна по структуре и многопланова по характеру этих

компонентов. Она формируется во взаимодействии образовательных комплексов — разнотипных педагогических систем, традиционных и инновационных методических моделей, совокупности перманентно обновляемых стандартов (федеральные, региональные, внутривузовские) и реализующих их содержание учебных планов и рабочих программ, необходимого учебно-методического сопровождения в виде классических и современных образовательных средств и технологий.

Методическая проекция общих параметров образовательной среды на задачи и условия языкового обучения и речевого развития студентов позволяет рассматривать *лингвообразовательную среду вуза* как педагогическое условие формирования зрелой языковой личности будущего специалиста. Закономерная в этой связи актуализация коммуникативно-прагматических аспектов в речеведческих дисциплинах определяет необходимость построения лингводидактической системы подготовки специалистов², учитывающей профиль и условия их обучения, образовательный этап. Практическую реализацию указанной системы призваны обеспечить многоплановые и многокомпонентные учебно-научные и методические комплексы дисциплин (УМКД), включающие дидактические материалы по базовому курсу «Русский язык и культура речи» и аспектным курсам «Русский язык делового общения», «Культура речи и деловое общение», «Русский язык в деловой документации», «Риторика» и др. Образовательный потенциал данных комплексов может быть представлен на примере УМКД, созданных в МГТУ им. Н. Э. Баумана для студентов 1–4-х курсов основных факультетов и специальностей подготовки.

Для базового курса исходным составным компонентом УМКД явилась типовая программа дисциплины «Русский язык и культура речи» для высших технических учебных заведений³, в свое время отразившая требования госстандарта ВПО второго поколения (ГОС ВПО-02) к языковому обучению нефилологов. Созданная на ее основе современная рабочая программа по одноименной дисциплине⁴ разработана в соответствии со следующими нормативно-методическими документами по направлениям подготовки специалистов:

- соответствующим ФГОС ВПО-03 / 03⁺;
- основной профессиональной образовательной программой;
- учебным планом МГТУ им. Н. Э. Баумана.

Устанавливая требования к знаниям и умениям студента, определяя содержание и виды учебных занятий и отчетности, Программа проецирует концептуальные установки ФГОС на современные задачи языкового обучения в техническом вузе и нацеливает студентов нефилологических специальностей на овладение лингвокоммуникативными знаниями, умениями и навыками в актуальных для данных направлений подготовки сферах общения с целью формирования соответствующих общекультурных и профессиональных компетенций (ОК и ПК). Лингводидактическая

интерпретация данных компетенций позволяет отобрать в качестве ключевых для проектируемой программы компетенции ФГОС, в наибольшей степени коррелирующие с задачами лингвокоммуникативной подготовки специалистов по определенным направлениям. Такими ключевыми компетенциями в большинстве ФГОС выступают следующие:

- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4);
- способность использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-10).

Принципы системно-уровневого изучения дисциплины определяют блочно-модульную структуру всех остальных компонентов Комплекса. Модулями здесь выступают содержательно завершенные фрагменты учебного курса: «Основы культуры речи», «Культура деловой речи», «Культура научной речи»; блоками являются структурные части комплекса: «Курс лекций», «Справочные материалы», «Домашние задания» и др., представляющие средства обучения в традиционном или электронном виде.

В анализируемом УМКД представлены:

- теоретико-методологическая база вузовских речеведческих дисциплин в формате монографий коллективного⁵ и персонального⁶ характера, обобщающих и систематизирующих фундаментальные психолого-педагогические и лингводидактические научные сведения о природе и механизмах речемыслительной деятельности, путях и средствах формирования профессионально-коммуникативной компетенции специалиста;
- практические средства обучения в формате учебных и методических пособий, содержащих дидактический материал образовательного курса.

Так, средства обучения в базовом курсе представлены основным трехчастным учебным пособием, содержащим материал соответствующих дисциплинарных модулей в традиционном («бумажном») формате⁷, а также электронным пособием «Русский язык и культура речи», содержащим лекционный курс и имеющим статус методических рекомендаций по дисциплине⁸. В пособии изложены теоретические сведения по ключевым темам курса, доступ к которым обеспечивается гипертекстовыми ссылками. Такой формат целесообразен для самостоятельной работы: в нем совмещены содержательный, обучающий и контролирующий аспекты учебной деятельности.

«Практикум по русскому языку и культуре речи»⁹ предназначен для семинарских занятий по курсу и направлен на коррекцию типичных речевых ошибок учащихся, а также на выработку умений в составлении актуальных для них деловых и научных текстов. Задания для аудиторной работы могут быть использованы для отработки опорных тем. Материалы Практикума дополняются другими изданиями серии, в которых получают детальное освещение профессионально значимые аспекты курса.

«Рабочая тетрадь к Практикуму по русскому языку и культуре речи»¹⁰ предназначена для самостоятельной работы студентов. Она включает описание содержательной структуры курса и формируемых им компетенций, задания для текущего, рубежного и итогового контроля по модулям и тематическим разделам курса. Здесь же приводится описание балльно-рейтиговой системы аттестации знаний по дисциплине и таблица учета результатов освоения теоретико-практического материала дисциплинарных модулей.

В дополнение к базовому курсу дисциплины по заказу отдельных факультетов и кафедр в нефилологических вузах разрабатываются *вариативные аспектные курсы*, содержание которых предусматривает профилизацию языкового обучения студентов определенных направлений и специальностей подготовки. В МГТУ им. Н. Э. Баумана указанная профилизация реализуется в аспектных курсах «Русский язык делового общения», «Культура речи и деловое общение», «Русский язык в деловой документации», «Риторика», предназначенных для студентов факультета «Инженерный бизнес и менеджмент».

УМКД для данных курсов включают в качестве нормативно-методических документов одноименные образовательные программы, основу которых составили следующие общекультурные и общепрофессиональные компетенции (ОК и ОПК) по направлениям подготовки «Экономика» и «Инноватика»:

- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);
- способность применять знания <...> русского языка делового общения для организации инновационных процессов (ОПК-8).

Названные компетенции определяют цели и задачи, содержание, didактический материал и педагогические технологии для проектирования и реализации аспектных курсов и сопровождающих их фондов оценочных средств, а также содержательную структуру профессионально ориентированных образовательных источников различного характера и формата.

Так, созданное в традиционном формате учебное пособие «Русский язык делового общения»¹¹ направлено на расширение знаний и лингвокоммуникативных умений учащихся в названном аспекте. Наряду с историко-культурными сведениями об универсальных свойствах и национальных особенностях русского делового общения и языковой личности русского делового человека, в нем содержатся практические задания на отработку умений в осуществлении письменной и устной коммуникации в актуальных для данной сферы ситуациях и жанрах профессионального взаимодействия. В настоящее время разрабатывается электронный вариант пособия, призванный технологически актуализировать содержание курса и в дальнейшем трансформировать его для интерактивного онлайн-обучения.

В заключение следует отметить методическую целесообразность интеграции всех рассматриваемых речеведческих курсов и их дидактического сопровождения в лингвообразовательную среду вуза, полифункциональность и адаптивность которой создает условия для системной профессиально-коммуникативной подготовки специалистов: содержательно она позволяет охватить материал всех дисциплинарных модулей курса, обеспечивая усвоение его теоретической базы; технологически она позволяет комбинировать различные способы осуществления учебной деятельности. Вариативность аспектизации (при сохранении инварианта базового содержания) речеведческих курсов, обучающих средств и технологий способствует оптимизации вузовского лингвообразовательного процесса.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Русский язык и культура профессионального общения нефилологов: методические и теоретико-практические основы коммуникативно-речевой подготовки специалистов в техническом вузе: Монография / С. Н. Белухина, О. А. Жилина, О. В. Константинова и др.; под общ. ред. Н. Н. Романовой. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2008. 312 с.

² Романова Н. Н. Профессионально-коммуникативная подготовка специалистов в контексте языковой образовательной политики технического университета: Монография. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. 384 с.

³ Русский язык и культура речи: Примерная программа дисциплины для высших технических учебных заведений / Т. Б. Лесохина, С. Н. Белухина, О. А. Жилина и др. СПб.: Златоуст, 2001. 10 с.

⁴ Романова Н. Н. Программа дисциплины «Русский язык и культура речи» для студентов МГТУ им. Н. Э. Баумана. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2012. 26 с.

⁵ Русский язык и культура профессионального общения нефилологов...; Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография / под общ. ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. М.: РУДН, 2002. 428 с.; Актуальные проблемы русского языка и культуры речи: Монография / под ред. Л. Н. Михеевой. Иваново: ИвГХТУ, 2014. 359 с.; Инновационные модели коммуникативной подготовки бакалавров: проблемы, поиски, решения: Монография / науч. ред. Т. Т. Черкашина. М.: Издательский дом ГУУ, 2015. 246 с.

⁶ Романова Н. Н. Профессионально-коммуникативная подготовка...; Романова Н. Н. Общеметодологические и лингводидактические основы компетентностной коммуникативно-речевой подготовки специалистов в высшей технической школе: Монография М.: АВК-Групп, 2009. 200 с.; Романова Н. Н. Структура и содержание коммуникативно-речевой подготовки специалистов в высшей технической школе: Монография. М.: АВК-Групп, 2009. 280 с.

⁷ Жилина О.А., Романова Н. Н. Русский язык и культура речи: учеб. пособие. Ч. 1. Основы культуры речи. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2008. 152 с.; Ч. 2. Культура деловой речи. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2007. 108 с.; Ч. 3. Культура научной речи. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. 75 с.

⁸ Скорикова Т. П. Русский язык и культура речи: методические рекомендации к изучению курса лекций для студентов МГТУ им. Н. Э. Баумана. ФГУП НТЦ «Информрегистр», Депозитарий электр. изданий, рег. свид-во № 18802 от 22 марта 2010 г. 74 с.

⁹ Скорикова Т. П. Практикум по русскому языку и культуре речи: учеб. пособие. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2014. 99 с.

¹⁰ Романова Н.Н., Скорикова Т. П. Рабочая тетрадь к «Практикуму по русскому языку и культуре речи»: Учеб. пособие. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2014. 101 с.

¹¹ Романова Н.Н., Скорикова Т. П. Русский язык делового общения: Учеб. пособие. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2014. 89 с.

Romanova N. N.

Bauman Moscow State Technical University, Russia

THE SPEECH-ACTING DISCIPLINES IN THE TECHNICAL UNIVERSITY LINGUISTIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE BASIC INVARIANT AND THE PROFILED ASPECTS

The article observes the integration of the Speech Acting courses into the modern University linguistic educational environment. The components of such environment are characterized by the examples of implementing of basic discipline “The Russian Language and Speech Culture”, and its aspect courses in technical universities. The multifunctional training complex possibilities in variation of educational conditions and resources for the effective formation the professionally-communicative competence of specialists are demonstrated.

Keywords: the university linguistic educational environment; the professional communication training; an educational complex; basic course; profiled course.

Рублёва Екатерина Владимировна
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия
ekaterina.rubleva@gmail.com

ТЕХНОЛОГИИ EDUTAINMENT И ИХ МЕСТО В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

В статье рассматриваются такие современные технологии обучения иностранному языку, в частности русскому как иностранному, как эдутеймент-технологии (от англ. edutainment = education + entertainment, образование + развлечение), которые представляют собой новый способ обмена знаниями и информацией, включающий в себя лекции, семинары и мастер-классы и относящийся к практикам, в которых учебный процесс совмещается с развлечением.

Ключевые слова: эдутеймент-технологии, языковое образование, РКИ (русский язык как иностранный).

Главной целью образования сегодня является развитие творческой, самостоятельной, ответственной личности, способной к освоению и преобразованию мира, созданию новых форм общественной жизни, культуры. Именно эта деятельность и готовность к ней должны воспроизводиться и формироваться образованием.

Современный тип образования должен готовить обучающихся к жизни в разнообразном, динамичном и противоречивом мире. В этих условиях перед человеком постоянно возникают нестандартные задачи, решение которых предполагает наличие умений строить собственные действия и рефлексировать, осуществлять выбор и самоопределяться в новой ситуации. При этом деятельность по известному образцу чаше всего не приемлема. Однако пока еще ни в школе, ни в вузе не получили широкого распространения способы и технологии анализа и понимания разных ситуаций (исторические и современные, в мире и в стране и т. д.), а также пути и технологии построения нешаблонного поведения в новых условиях.

Один из вариантов видится нам в переходе от «школы памяти» к «школе мышления и действия», т. е. к новой педагогической парадигме. Это предполагает включение в содержание образования способов анализа ситуаций и разрешения проблем в новых условиях¹. Установка на формирование у обучающихся умений рефлексии, критического мышления, системно-ситуационного анализа в условиях изменчивого современного мира предполагает наличие у ученика (студента) развитой системы мыследеятельностных способностей, включающей понимание, рефлексию, анализ, коммуникацию, разработку проекта деятельности и его реализацию.

Преобладание традиционного, т. е. информационного подхода, при котором главным является передача студентам знаний, формирует пассивную аудиторию, чуждую встречного движения, творчества. Ситуация, при которой объект и субъект образования противостоят и четко ограничены функционально друг от друга, сейчас уже не сможет породить педагогику сотрудничества.

Вовлечение учащегося в процесс обучения — вот первостепенная задача педагога, в том числе, в обучении языкам. Этого можно добиться несколькими способами, в том числе, с использованием технологии edutainment.

Эдутейнмент-технологии (от англ. *edutainment* = *education* + *entertainment*, образование + развлечения) — это новый способ обмена знаниями и информацией, включающий в себя лекции, семинары и мастер-классы и относящийся к практикам, в которых учебный процесс совмещается с развлечением. Проходят такие мероприятия могут в самых разных местах — в кафе, парке, офисе, галерее. И что самое главное — на «*edutainment*» могут попасть абсолютно все желающие. Таким образом, все интересующиеся темой имеют возможность получить о ней информацию в самой непринуждённой атмосфере, что и соответствует концепции «образование + развлечения». *Edutainment* — неофициальный термин, используемый для объединения образования и развлечения, особенно мультимедийных развлечений. Для описания нынешней сферы «*edutainment*» будет удобно разделить ее на две части. Первая — это когда имеется в виду способ передачи информации и навыков тем, кто на это не слишком мотивирован. Вторая — это когда сам процесс обучения понимается как развлечение, причем сведения и навыки могут извлекаться из самых разных источников, в том числе тех, которые первоначально не были задуманы как образовательные материалы. Первое, соответственно, подразумевает пассивное восприятие информации, а второе — активный поиск.

К первой категории можно отнести специально разработанные компьютерные игры, образовательные квесты, развлекательно-образовательные аудио- и видеоподкасты, а также определенные педагогические приемы (те же игры, например) как часть учебного процесса. Есть проекты, которые сами идентифицируют себя как развлекательно-образовательные. Сюда относятся многочисленные средства онлайн-самообразования, которые очень востребованы пользователями Интернета. К ним можно причислить, в частности, общедоступные подборки лекционных видеозаписей, фрагменты уроков, на которых объясняется новый материал, обучение в формате общения в социальной сети, форумы и сообщества по обмену опытом и знаниями и пр. К ним чаще применяется термин *e-learning*, хотя развлекательная составляющая в них присутствует не в меньшей степени, чем в упомянутых выше проектах².

В языковом обучении в последние десятилетия находит большое применение использование аудио- и видеоподкастов, в том числе, и созданных непосредственно самими учащимися; технологий Web 2.0, к которым принадлежат социальные сети; интерактивных карт и иные способы визуализации предоставляемого к изучению языкового материала. Вслед за e-learning (от англ. — электронное обучение) прочно вошло понятие m-learning (mobile learning, в переводе с английского — мобильное обучение или обучение с помощью мобильных технологий и приложений). M-learning через мобильное устройство делает обучение действительно индивидуальным. Учащиеся имеют возможность выбора содержания обучения с учетом их интересов, в результате чего m-learning является ориентированным на субъекта данного обучения.

Сфера, к которой применимо понятие «edutainment», велика и, видимо, будет расширяться дальше. Этому расширению, а также усилинию моды на «edutainment» будет способствовать как распространение представления о том, что учиться стоит всю жизнь, так и появление новых идей и технических средств, позволяющих сделать это обучение увлекательным.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Латыш Н. И. Образование на рубеже веков. 2-е изд., доп. Минск, 2000.

² Рублёва Е.В. «Обучение через развлечение» (edutainment) — сферы применения и развития // Сб. научн. тр. по матер. Междунар. заочной научн.-практич. конф. «Современное общество, образование и наука». Тамбов, 2012, № 4 С. 129–13.

Rubleva E. V.

Lomonosov Moscow State University, Russia

EDUTAINMENT TECHNOLOGIES AND THEIR PLACE IN THE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the modern technologies of foreign language teaching, and in particular, Russian as a foreign language, as edutainment-technologies that represent a new way of sharing knowledge and information, which includes lectures, seminars and workshops and refers to practices in which the learning process is combined with fun.

Keywords: edutainment technologies; Russian as a foreign language; language education.

Русанова Светлана Владимировна

*Новосибирский государственный
технический университет, Россия*

rusanova_7@mail.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Статья посвящена проблеме преподавания истории русского литературного языка как дисциплины историко-лингвистического цикла и ее учебно-методической оснащенности в современном образовательном процессе. Ключевое место в практическом освоении учебного материала, важного для профессиональной компетенции филолога, отводится учебному пособию интегрированного типа, позволяющему оптимизировать самостоятельную работу студентов.

Ключевые слова: история русского литературного языка, учебное пособие.

Курс «История русского литературного языка» завершает цикл историко-лингвистических дисциплин, входящих в программу подготовки студентов филологических факультетов университетов и педагогических вузов. Сложность курса состоит в том, что он до сих пор не обрел содер-жательной определенности, в отличие от курсов старославянского языка и исторической грамматики русского языка. Отсутствие единого понимания предмета курса обусловлено прежде всего сложностью самого фено-мена литературного языка. Литературный язык, как известно, пред-ставляет собой основную, наддиалектную форму существования языка, характеризующуюся нормированностью, полифункциональностью, общезначимостью, кодифицированностью и дифференциацией стили-стических средств. Этим объясняется актуальность двух основных тен-денций в понимании предмета курса: история русского литературного языка понимается либо как история языковой нормы, либо как история языкового употребления. В первом случае на первый план в изложении выдвигаются проблемы орфографии и морфологии, во втором — вопро-сы стиля и, соответственно, лексики, фразеологии и синтаксиса¹.

Специфика предмета истории русского литературного языка об-условлена также необходимостью учитывать культурно-языковую си-туацию, которая определяет характер взаимодействия между литера-турным и живым языком в тот или иной исторический период и влияет на становление языковой нормы.

Следовательно, история литературного языка как учебная дисци-плина должна включать в себя историю формирования и развития всех основных свойств литературного языка и особенностей его функциони-рования.

Ситуация с изучением истории русского литературного языка осложняется еще двумя факторами, связанными с учебно-методическим

обеспечением курса. Традиционно в учебных пособиях история русского литературного языка ограничивается периодом с начала появления письменности на Руси до формирования русского литературного языка нового типа и стабилизации норм современного языка, связанного с именем А. С. Пушкина, который разработал основные принципы национального литературного языка. Однако фактом истории стал русский язык XX столетия и прежде всего так называемого советского периода, информация о котором традиционно либо вообще отсутствует в учебных пособиях, либо носит обобщенный характер и не затрагивает всей специфики культурно-языковой ситуации данной эпохи². Кроме того, при изучении истории русского литературного языка в распоряжении студентов и преподавателей имеются два типа пособий: учебники и учебные пособия, представляющие собой изложение теоретического материала курса, и хрестоматии, обычно включающие в себя только памятники письменности донационального периода (XI–XVII вв.).

Недостаточная методическая оснащенность курса обусловливают постоянный поиск специалистами новых форм представления сложного материала, появление учебников и учебных пособий с различными концепциями данного курса. Так, А. М. Камчатнов вводит в теоретическое изложение материала большое количество примеров из текстов разных эпох, исходя из трех обстоятельств: самодостаточности учебного пособия, необходимой для полноценного усвоения курса, устарелости или труднодоступности существующих хрестоматий и невозможности найти в библиотеках вузов необходимые источники³. А. А. Соколянский ставит вопрос об изменении структуры и расширении содержания курса и видит его решение в тесной связи с преобразованием курсов «Старославянского языка» и «Исторической грамматики» и введением нового курса «Древнеславянский язык», который должен заниматься проблемой взаимодействия старославянского и собственно восточнославянского диалектов. Именно это, по мнению ученого, даст преподавателю «реальную возможность перешагнуть „рекорд“ пушкинского рубежа и довести изложение процессов развития литературного языка до современности»⁴. Ю. В. Домашова акцентирует внимание на лингвокультурологическом аспекте, введение которого в изучение истории русского литературного языка позволяет при анализе текста учитывать представления человека изучаемого периода, отраженные в дошедших до нас древнерусских текстах и заключенные в концептах сознания древнерусского человека⁵.

Соглашаясь с мнением ученых о том, что полноценное усвоение курса истории русского литературного языка предполагает изложение лингвокультурологического, лингвистического и стилистического аспектов, что актуальным является расширение хронологических рамок курса и внедрение новых форм подачи материала, нельзя не назвать еще одну актуальную проблему, связанную с преподаванием исторических

дисциплин: ограничения, которые накладывают действующий стандарт и резкое сокращение часов на изучение истории языка. Большая роль в данных условиях, на наш взгляд, принадлежит учебному пособию, призванному помочь студентам организовать самостоятельную работу по практическому освоению и закреплению теоретического материала фундаментальных для данной дисциплины научных и учебных изданий.

В рамках данной статьи мы хотим поделиться своим опытом преподавания курса и результатами поиска решения учебно-методических и дидактических задач, к которым можно отнести изданное в этом году учебное пособие, включающее в себя комплекс заданий, текстов, таблиц по истории русского литературного языка от времени его возникновения до второй половины XX века⁶.

Материал пособия объединен в три раздела: предмет и периодизация истории русского литературного языка, русский литературный язык донационального периода и русский литературный язык национального периода.

Для облегчения самостоятельной работы студентов условие каждого задания сформулировано по принципу алгоритма действий, которые необходимо выполнить, и вопросов, на которые в результате проведенного анализа должны быть найдены ответы. Кроме того, все задания условно делятся на четыре группы.

Первая группа объединяет задания, связанные с лингвостилистическим анализом конкретных текстов и способствующие выработке навыков аргументировать теоретические концепции и суждения, выявлять и фиксировать языковые средства и особенности их функционирования в тексте. Например, задание по языку «Слова о законе и благодати» митрополита Илариона выглядит следующим образом:

«Опираясь на анализ языка „Слова о законе и благодати“ митрополита Илариона, выдающегося церковного и политического деятеля XI в. (текст приводится по Синодальному списку XV в.), докажите, что в основе создания данного текста лежит механизм ориентации на образцы. Определите специфические и вариативные фонетико-орфографические, морфологические, синтаксические, словообразовательные признаки книжного языка, встречающиеся в предлагаемом отрывке. Проанализируйте используемые автором стилистические средства и приемы (эпитеты, метафоры, символические сравнения, олицетворения, антitezы, повторы, восклицания и др.), свидетельствующие об искусстве создания риторически украшенной речи».

Важным в учебно-методическом плане представляется обязательный комментарий к текстам, предлагаемым для историко-стилистического анализа. Он включает в себя толкование слов, семантика которых может вызвать затруднение и помешать адекватному пониманию исследуемого текста, а также, при необходимости, лингвокультурологическую и лингвострановедческую информацию. Комментарий к фрагменту из «Слова» Илариона содержит, например, информацию о том, что

такое Эфес (Ефесь), Патмос (Патмъ), каган, капище; в каком значении употребляется в тексте слово *убогыи* и др.

Вторая группа включает задания, связанные со сравнительным историко-лингвистическим и историко-стилистическим анализом текстов и требующие учета специфики культурно-языковых ситуаций, обусловливающих принципы языкового употребления. Объектом исследования становится: факты лингвостилистических систем памятников, узуальные особенности текстов, в которых реализуется единая книжная норма, язык памятников, близких функционально, но отличающихся временем и культурно-историческим контекстом создания, научные концепции и теоретические положения, связанные с эволюцией литературного языка. Так, в рамках изучения литературного языка донационального периода полезным представляется сопоставительный анализ языка жития Феодосия Печерского и Стефана Пермского, написанных, соответственно, в Киевскую и Московскую эпохи, «Слова о законе и благодати» Илариона и «Слова на антипасху» Кирилла Туровского, деловых грамот и «Русской правды».

Третью группу образуют задания, связанные с теоретическими рассуждениями филологов, писателей той или иной эпохи о путях развития современного им литературного языка. Данный тип заданий представляется актуальным, т. к. заставляет задуматься над тем, что история русского литературного языка — это не только история языка, отраженная в художественных, публицистических, деловых текстах, это еще история филологической мысли, история формирования научного подхода к литературному языку и его становлению. Особое внимание уделяется рассуждениям о путях развития русского литературного языка В. К. Тредиаковского, М. В. Ломоносова, Н. М. Карамзина, А. С. Шишкова, А. С. Пушкина. Подобные задания учат студентов работать с научными и научно-публицистическими текстами разных эпох, делать самостоятельные выводы о научных воззрениях их авторов, сопоставлять свои наблюдения с исследованиями специалистов в данной области, изложенными в существующих научных и учебных изданиях. Приведем для примера одно из заданий этого типа:

«Опираясь на рассуждения А. С. Пушкина о русском литературном языке и путях его дальнейшего развития, сформулируйте основные принципы, которые определяют общие требования к литературному языку и направление его развития и которые находят конкретное воплощение в литературно-языковой практике писателя. Каким образом критерий вкуса, декларируемый Н. М. Карамзиным, переводится у А. С. Пушкина из субъективной плоскости в объективную?»

Четвертая группа заданий акцентирует внимание на современных концепциях и интерпретациях истории русского литературного языка, формирования нормы и ее кодификации, взаимоотношения гетерогенных языковых средств, периодизации русского литературного языка,

а также лингвокультурных и социолингвистических аспектов его развития. Говоря другими словами, задания данной группы связаны с научно-методологическими основами курса. Так, концептуально значимым представляется наличие нескольких периодизаций истории русского литературного языка, предложенных известными учеными: В. В. Виноградовым, А. И. Горшковым, Б. А. Успенским, В. М. Живовым, А. М. Камчатновым. Каждая из этих периодизаций дополняет друг друга, актуализируя разные аспекты формирования и развития русского литературного языка как культурного феномена. Задание, посвященное анализу периодизаций русского литературного языка, формулируется так:

«Сравните периодизации истории русского литературного языка, предложенные разными учеными. Установите их сходства и различия. Обобщая наблюдения, сформулируйте основные принципы, положенные исследователями в основу периодизаций. Чем можно объяснить отсутствие единой, принятой всеми лингвистами периодизации русского литературного языка?»

В центре внимания оказываются и отдельные современные разработки, определяющие внутриязыковые и экстралингвистические параметры развития литературного языка в разные периоды его существования и не нашедшие еще отражения в учебных изданиях. Например, ряд заданий построен на основе анализа материала статьи О. Г. Ревзиной «Этапы развития русского языка в XIX–XX веках»⁷.

Особое место в учебном пособии занимают задания, связанные с развитием русского литературного языка в XX веке. В этот период русский язык подвергается активному воздействию разных социальных факторов. Меняется социальный состав носителей литературного языка, иным становится его образовательный уровень, отношение к культуре. Постепенно меняется и отношение к норме.

Безусловно, в рамках небольшого по объему учебного курса нет возможности подробно исследовать особенности функционирования русского литературного языка в XX веке, поэтому студентам предлагается познакомиться прежде всего с такими знаковыми процессами и явлениями эпохи, как реформа орфографии 1918 года, «новое зрение» на язык литературы, поэтическое словотворчество в первой четверти столетия, галантейный язык, канцелярит, новояз. Задания, связанные с указанными процессами и явлениями, позволяют не только акцентировать внимание на особенностях культурно-языковой ситуации ушедшей эпохи, ее обусловленности государственной языковой политикой, но и понять причины некоторых современных языковых процессов и тенденций.

Предлагаемая концепция интегрированного учебного пособия, безусловно, далека от совершенства, она не может и не ставит целью охватить все аспекты богатой и сложной истории русского литературного языка, однако использование подобного пособия представляется перспективным, т. к. в условиях современного образовательного процесса позволяет сконцентрировать внимание на ключевых моментах истории

русского литературного языка как важнейшей составной части истории русской культуры и способствует выработке практических навыков лингвостилистического анализа текста с учетом культурно-исторических условий его функционирования в ту или иную эпоху.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Камчатнов А. М. История русского литературного языка. XI — первая половина XIX века. М.: Изд. центр «Академия», 2005. С. 3.

² Горшков А. И. Теория и история русского литературного языка. М.: Высш. шк., 1984. 319 с.; Ковалевская Е. Г. История русского литературного языка. М.: Просвещение, 1992. 303 с.

³ Камчатнов А. М. Указ. соч. С. 4.

⁴ Соколянский А. А. Введение в славянскую филологию. М.: Изд. центр «Академия», 2004. С. 6.

⁵ Домашова Ю. В. Лингвокультурологический аспект изучения курса истории русского литературного языка в филологических факультетах университетов. дис. ... канд. пед. наук / Ин-т содержания и методов обучения Российской академии образования. М., 2006. С. 6.

⁶ Рusanova C. B. История русского литературного языка. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2016. 240 с.

⁷ Ревзина О. Г. Этапы развития русского языка в XIX–XX веках // Русский язык от Пушкина до наших дней. Псков, 2000. С. 29–34.

Rusanova S. V.

Novosibirsk State Technical University, Russia

TEACHING HISTORY OF THE RUSSIAN LITERARY LANGUAGE: FROM THEORY TO PRACTICE

The article is devoted to the problem of teaching history of Russian literary language as a discipline of historical and language cycle, and its educational and methodical infrastructure in modern educational process. The key place in practical development of a training material important for professional competence of the linguist, is allocated to the manual of the integrated type, allowing to optimize independent work of students.

Keywords: history of Russian literary language; manual.

**Ряузова Ольга Юрьевна,
Ляско Марианна Викторовна**

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

olgaryauzova@yandex.ru, Lyasko_marianna@rambler.ru

РЕШЕНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ

В статье рассматриваются проблемы подготовки преподавателей РКИ, формирование методической и профессиональной компетенций; обосновано использование проектных технологий в рамках дисциплины «Методика преподавания РКИ».

Ключевые слова: методическая и профессиональная компетенции преподавателей РКИ; исследовательские задачи; проектные технологии.

Методика преподавания русского языка как иностранного как научная и учебная дисциплина претерпевает значительные изменения, обусловленные общественно-политической жизнью российского общества, расширением международных связей, потребностью в межкультурной коммуникации, развитием информационных технологий.

Вопрос о качестве образования сегодня является общегосударственным (касается ли он преподавания русского языка как родного или РКИ). Последнее десятилетие мы находимся в ситуации модернизации российской образовательной системы, структурных и содержательных изменений, думается, не всегда достаточно продуманных и своевременных. Н. Н. Маевский ёмко определил качество образования как «степень его достоинства, ценности, пригодности и способности соответствовать удовлетворению определённых потребностей личности и общества на данном этапе его развития»¹.

Общеизвестно, что цели обучения определяются социальным заказом общества и одновременно должны быть реальными для достижения в конкретных условиях обучения. А содержание, методы и средства обучения должны соответствовать целям и условиям занятий. Без связи целей и условий обучения, использования адекватных методов, отбора содержания невозможно создание эффективной методики обучения русскому языку как иностранному.

Рассматривая проблемы профессиональной подготовки преподавателя РКИ, обратимся к педагогическим функциям, описанным в докторском исследовании В. В. Молчановского.

1. Коммуникативно-обучающая, заключающаяся в способности реализовывать практическую цель обучения на основе системных знаний предмета обучения.
2. Информационно-ретрансляционная, предполагающая в первую очередь умение работать с различными информационными источниками, с разнообразной информацией (воспринимать, отбирать, адаптировать, преобразовывать, передавать обучающимся, транслировать).
3. Мотивационно-стимулирующая. В центре внимания педагога — активный субъект учебного процесса.

4. Инструментально-адаптирующая, предполагающая методическую компетентность, способность отбирать и использовать адекватные задачам и целям средства обучения.
5. Функция самореализации и саморазвития, т. е. способность к педагогической рефлексии, к анализу собственной деятельности и её адекватной оценке².

Как мы видим, перед преподавателем РКИ стоят сложные задачи, и одна из проблем кроется в незначительном, на наш взгляд, количестве часов, выделяемых программой на освоение дисциплины «Методика преподавания РКИ» (72 часа!) в педагогическом вузе. Следовательно, необходим поиск оптимальных способов организации процесса обучения, самостоятельной работы студентов с целью формирования базовых компетенций будущего преподавателя русского языка как иностранного.

Методика РКИ как учебная дисциплина имеет ярко выраженную практическую направленность обучения, процесс обучения носит деятельностный характер, в основе которого лежит решение профессионально-педагогических задач. Цели каждого раздела курса отражают соответствующие задачи. В результате обучения студенты должны овладеть способами решения поставленных задач, набором деятельностных навыков, выработать собственный педагогический почерк.

Что же должны знать будущие преподаватели РКИ? Безусловно, это:

- сам предмет, т. е. содержание обучения — чему учить;
- этнокультурные и индивидуальные особенности обучаемых — кого учить;
- методы, приёмы и технологии обучения — как учить;
- как применять имеющиеся знания в конкретных условиях и ситуациях с учётом цели — почему так, а не иначе.

В данной статье мы рассматриваем (не умаляя значения других) методическую и профессионально-коммуникативную компетенции как базовые, без которых невозможно становление грамотного преподавателя РКИ. Как известно, под *методической* компетенцией понимается знание теории, подходов к обучению; овладение методическим терминологическим аппаратом; способность ориентироваться в научно-методической литературе; использовать методы, технологии, приёмы, типологию упражнений; знание нормативных и программных документов и т. п. *Профессионально-коммуникативная* компетенция предполагает умение создать гармоничную рабочую атмосферу на занятиях, основанную на субъект-субъектных отношениях, поддерживать высокую мотивацию обучения и коммуникативный контакт со всеми участниками образовательного процесса; умение адекватно реагировать на изменения в условиях общения, на речевое поведение обучаемых, оперативно вносить необходимые коррективы.

Особенностью современного этапа развития образования является интеграция различных составляющих целей образования для достижения базовых компетенций. Очевидно, невозможно подготовить студентов к решению всех задач, однако учебное взаимодействие должно быть ориентировано на моделирование широкого круга проблемных задач, формирова-

ние рефлексивных умений, создание атмосферы сотрудничества на уроке и во внеурочной деятельности. И с этой целью мы рассматриваем использование проектных технологий и технологии личностно ориентированного обучения, в значительной степени отвечающих поставленным задачам.

Проектное обучение основано на проектировании учебного процесса, подразумевающего получение конкретного результата и его публичное представление. Это планирование, организация, разработка, создание, реализация некоего творческого продукта, имеющего практическую значимость. Не останавливаясь подробно на деталях, приведём некоторые примеры из собственного опыта.

На первых занятиях со студентами мы говорим о том, что методика РКИ, будучи самостоятельной педагогической наукой, обладающей собственным инструментарием, в то же время тесно связана с рядом других наук, базисных. Студентам предлагается составить список этих наук (или изобразить схематично). Как показывает опыт, далеко не все обучаемые, особенно иностранцы, справляются с этим заданием. Далее мы предлагаем схему «Связь методики с другими науками» и просим прокомментировать её, определив значимость каждой. Наибольшие трудности вызывают такие науки, как психолингвистика и социолингвистика. На этом этапе студенты ощущают потребность в расширении представлений по этой теме, в необходимости получения знаний и положительно откликаются на предложение преподавателя подготовить проект на эту тему. Каждый участник выбирает ту или иную науку и начинает работать с информационными источниками. Задача преподавателя — предложить список наиболее интересных книг, статей и научить работать с ними. (Подробно все этапы описывать не будем, т. к. они хорошо представлены в методической литературе.)

Особый интерес вызвала тема «Психологические основы обучения РКИ». Социальная психология и её отрасли, психология наций, семьи, коллектива, расширила границы познания, связанные с психологической совместимостью, коммуникативными способностями и пр. Эмоционально студенты откликнулись на психосемантику, исследующую различные формы существования значений в индивидуальном сознании (образы, символы, вербальные формы и т. д.). Национально обусловленный характер психики, изучаемый этнопсихологией, позволил организовать дискуссию, в которую были вовлечены все студенты группы. А знакомство с работой В. Г. Крысько «Этнопсихология и межэтнические отношения» позволило найти ответы на сложные вопросы.

Приведём ещё один пример. Наименее активный китайский студент в рамках проекта готовил фрагмент урока, посвящённый социолингвистике, и по совету преподавателя он обратился к книге В. П. Белянина, И. П. Шкуратовой «Диалоги о человеке говорящем и пишущем». Это издание представляет собой популярное изложение основных проблем теории межличностной коммуникации, психолингвистики, социолин-

гвистики; имеет практическую направленность, т. к. в ней есть советы по оптимизации межличностного общения через совершенствование устной и письменной речи. Обсуждение представленных в книге советов, дополнение списка собственными вызвало яркую эмоциональную реакцию и способствовало раскрепощённому обсуждению таких тем, как «Правила коммуникации», «Речевой этикет», «Выражение чувств и эмоций в речи», «Социальный статус и речь», «Индивидуальность человека и его речь», «Общение в Интернете». В результате «молчаливый» студент оказался самым разговорчивым. Думается, на этом занятии был снят «языковой барьер».

В данной статье мы не описываем весь проект (частично он уже был представлен в статьях ранее). Хотелось бы ещё раз отметить эффективность использования проектной деятельности, учитывая современную ориентацию на использование модульных программ.

Подводя итог, скажем, что подобная работа, организуемая и управляемая преподавателем, способствует овладению студентами предметным знанием, позволяет повысить мотивацию к изучению методики РКИ, демонстрирует исследовательские навыки обучаемых, повышает их интеллектуальный фон, уровень образованности и социальной зрелости. А передача инициативы самим обучаемым ярче раскрывает личностный потенциал каждого из них. И это только один из возможных путей. Таким образом, «методическое осмысление преподавания русского языка в стремлении к органически единому, целостному пониманию учебного процесса» — вот задача преподавателя РКИ³.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Методическая подготовка выпускников-филологов современных классических университетов как показатель улучшения качества современного педагогического образования» С. 23) (Вузовские формы обучения: современное состояние и перспективы развития. Материалы межвузовской научно-практической конференции / Сост. проф. А. Д. Дейкина, проф. Е. Г. Шатова, доц. Л. Ю. Комиссарова. М.: Ремдер, 2007.

² Молчановский В. В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 412 с.

³ Дейкина А. Д. Гармония как качество учебного процесса: методология синтеза методических подходов к преподаванию русского языка // Полифония методических подходов к обучению русскому языку: Материалы Международной научно-практической конференции (15–16 марта 2012) / отв. науч. ред. проф. А. Д. Дейкина. М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2012. 562 с.

Ryauzova O. Yu., Lyasko M. V.

Moscow State Pedagogical University, Russia

COMPLEX RESEARCH TASKS SOLUTION IN THE PROCESS OF A TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE PREPARATION

The article discusses the problem of teacher training trials, the formation of methodical and professional competence. It justifies the use of design technologies in the discipline “Methods of Teaching Trials.”

Keywords: methodical and professional competence of teachers Russian as a Foreign Language; research tasks; design technology.

Салимова Лира Марсельевна

Башкирский государственный университет, Россия

sali-lira@yandex.ru

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ

В данной статье анализируются возможности составления целостного представления о языковой личности современного преподавателя, занимающего ведущее место в учебном процессе в высшей школе, на основе описания лингвокультурологических атрибутов. Результаты работы предлагается рассматривать как одну из ступеней изучения языковой личности носителя профессиональных знаний в образовательной сфере в рамках личностно ориентированного направления лингвокультурологии.

Ключевые слова: лингвокультурология, языковая личность, лингвокультурологический атрибут, преподаватель.

Современная лингвокультурологическая наука продолжает свое поступательное развитие, активно сочетая теоретические предположения и практические наблюдения, расширяя диапазон выбора объектов изучения и возможностей их рассмотрения, обращаясь к различным аспектам и методам исследования, и т. д. На материале описания как типологических черт носителей языка, так и индивидуальных особенностей, присущих конкретным представителям лингвокультурного сообщества, успешно развивается личностно ориентированное направление лингвокультурологии.

Построение общей теории языковой личности, занимающей важнейшее место в ряду лингвокультурологических исследований, представляется возможным на разных основаниях. Так, В. И. Карасик и его последователи предлагают, опираясь на лингвоконцептуологические изыскания, обратиться к описанию лингвокультурных типажей — «общенных узнаваемых образов представителей той или иной культуры»¹. Интересные результаты показывают различные наблюдения в области лингвоперсонологии (В. П. Нерознак), построенные на анализе конкретной личности, реальной или вымышленной (персонажа литературного произведения). При создании подобного портрета принимаются во внимание признаки, присущие носителю языка и как представителю определенной общности, и как уникальной индивидуальности.

Мы предлагаем продолжить исследования, посвященные описанию теории языковой личности, на примере обращения к изучению профессионально ориентированного носителя языка, в нашем случае — человека, осуществляющего научно-исследовательскую деятельность, играющего ведущую роль в учебном процессе в вузе, оказывающего непосредственное влияние на развитие личностных качеств обучаю-

щихся. Для более точного обозначения данного объекта исследования, по праву относящегося к так называемой профессиональной языковой личности, обратимся к введению понятия «академическая языковая личность». С одной стороны, названный тип языковой личности обладает отдельными признаками лингвокультурного типажа, а с другой — требует разграничения по критериям отнесения к различным видам знания и персонификации. В соответствии с этим целостное представление об академической языковой личности можно, как мы полагаем, составить на основе изучения в лингвокультурологическом аспекте портрета современного преподавателя высшей школы и дальнейшего наполнения его практическим содержанием.

В современной высшей школе преподают представители нескольких поколений, обладающие, несомненно, несмотря на профессиональную подготовку на базе различных программ, высокой профессиональной компетентностью. Одной из ярких особенностей, присущих академической языковой личности, следует признать ее способность создавать тексты, обладающие сильным воздействующим потенциалом. Иными словами, степень возможного воздействия на обучающихся напрямую обусловлена тем, какими особенностями характеризуется преподаватель как языковая личность.

На первом этапе нашего исследования мы обратились к описанию языковой личности преподавателя в представлении обучающихся. Так, в 2014–2016 гг. нами проводился опрос среди студентов первого курса Башкирского государственного университета о том, на какие качества преподавателя они обращают внимание во время учебного процесса. Данные опроса, по нашему мнению, должны быть признаны показательными, поскольку они отвечали таким важным требованиям, как анонимность, отсутствие упоминаний конкретных лиц, значительное количество участников (533 студента Института права, химического и филологического факультетов).

На втором этапе исследования мы выявили три группы отличительных качеств языковой личности преподавателя. Условно их можно назвать профессиональными (знание дисциплины, использование терминологии, в целом профессиональная компетентность), лингвокультурологическими (употребление в речи образно-выразительных средств, больших по объему синтаксических конструкций, упоминание различных культурных факторов, в целом речевое поведение) и экстралингвистическими (жесты, поза, мимика и т. п.).

Особый интерес в плане описания языковой личности преподавателя представляет группа лингвокультурологических качеств. Чтобы обозначить место описания названной группы в нашем исследовании и придать данному явлению научный статус, мы предлагаем использовать термин «лингвокультурологический атрибут». В данном случае «атрибут» упо-

требляется в значении «необходимый, постоянный признак, принадлежность»², а под «лингвокультурологическим атрибутом» понимается постоянный признак, обусловленный принадлежностью к той или иной лингвокультуре и обязательно необходимый для формирования и дальнейшей репрезентации языковой личности.

В отношении описания языковой личности преподавателя высшей школы актуальными представляются такие лингвокультурологические атрибуты, как:

- красочная, выразительная речь, т. е. речь, содержащая образно-выразительные средства (тропы, стилистические фигуры, прецедентные феномены), использующая возможности «эмоционального» синтаксиса, доступная пониманию обучающихся;
- знание примеров из других областей знания и уместное упоминание их в процессе преподавательской деятельности;
- умение организовать в процессе преподавательской и учебной деятельности речевую ситуацию в диалоговой форме;
- способность выслушать студента и по возможности понять его объяснение какой-либо ситуации;
- в целом доброжелательная манера речи.

Представленный список лингвокультурологических атрибутов языковой личности преподавателя на данный момент не может, естественно, претендовать на исчерпывающую полноту. Кроме того, мы не можем также ожидать абсолютной новизны в описании выявленных лингвокультурологических атрибутов, признавая за собой лишь право дать им общее наименование.

Интересным представляется вопрос о месте лингвокультурологических атрибутов в структуре языковой личности. Наши наблюдения позволяют нам отметить, что лингвокультурологические атрибуты находят отражение на трех (вербально-семантическом, лингвокогнитивном, pragматическом, или мотивационном) уровнях структуры языковой личности, по Ю. Н. Караплову³, являются составляющими трех (ценностного, или мировоззренческого, культурологического, личностного) компонентов языковой личности, по В. А. Масловой⁴, могут стать объектом анализа в рамках трех (ценностного, познавательного и поведенческого) аспектов изучения языковой личности, по В. И. Карасику⁵, находятся в тесной связи с языковой способностью, коммуникативной потребностью, коммуникативной компетенцией, языковым сознанием, речевым поведением языковой личности⁶ и т. п. Детальное описание лингвокультурологических атрибутов и их репрезентации в структуре языковой личности предполагает дальнейшие исследования в этом направлении.

Следует добавить, что экстралингвистические факторы, упомянутые обучающимися, по нашему убеждению, также обусловлены поведенческими и речевыми традициями, принятыми в данном лингвокультурном

сообществе, поэтому нам представляется возможным включение их в состав лингвокультурологических атрибутов.

Таким образом, преподаватель, признанный академической языковой личностью, в самой общей схеме представляет собой своеобразный симбиоз профессиональных качеств и лингвокультурологических атрибутов, составляющих его неповторимую индивидуальность. В то же время описание лингвокультурологических атрибутов может рассматриваться как одна из ступеней изучения академической языковой личности, являющейся носителем профессиональных знаний в образовательной сфере.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Караcик В. И. Языковая кристаллизация смысла. М.: Гнозис, 2010. С. 178.

² Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. Л. И. Скворцова. М.: Мир и Образование: ОНИКС-ЛИТ, 2012. С. 56.

³ Карапулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. С. 48–68.

⁴ Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Издат. центр «Академия», 2001. С. 119.

⁵ Караcик В. И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 476 с.

⁶ Тхорик В. И., Фанян Н. Ю. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. М.: ГИС, 2006. С. 258–259.

Salimova L. M.

Bashkir State University, Russia

LINGUISTIC IDENTITY OF A MODERN UNIVERSITY TEACHER: LINGUOCULTURAL ASPECT OF STUDY

The article examines possibilities of compiling a comprehensive view of linguistic identity of modern teacher, occupying a leading position in the educational process in the university, through linguocultural attributes description. The study results have been suggested as one of the stages of the study of linguistic identity carrier's professional knowledge in education sphere within personality-oriented cultural linguistics approach.

Keywords: cultural linguistics; linguistic identity; linguocultural attribute; teacher.

Свидинская Надежда Тихоновна

*Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна, Россия*

rus_lang@sutd.ru

УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В СИСТЕМЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена рассмотрению междисциплинарных связей (МДС) родственных языковых дисциплин, преподаваемых на кафедре русского языка и литературы СПбГУПТД, имеющих общий объект изучения — речевое общение и общее понятийное ядро — средства коммуникации.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, дидактический принцип обучения, общение, речевая культура.

Осуществляемая в последние годы разработка федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения сделала возможным появление новых дисциплин, включенных в государственные образовательные стандарты. Благодаря этим новшествам стало возможным осуществление комплексной лингвистической подготовки студентов нефилологических специальностей.

Эта подготовка базируется на дисциплинах цикла «Речевое общение», которые раскрывают социальные функции языка как средства обучения и как средства познания. В настоящее время на кафедре русского языка и литературы СПбГУПТД осуществляется обучение по десяти рабочим программам языковых дисциплин, связанных с таким общим объектом в содержании дисциплины, как речевое общение. К указанным дисциплинам относятся: базовая дисциплина «Русский язык и культура речи», «Деловое общение и методы коммуникативности», «Ведение документации и деловая переписка», «Культура речи и деловое общение», «Академическая риторика».

Преподавание родственных речеведческих дисциплин не должно допускать элементарного дублирования и вместе с тем требует решения целого ряда задач в рамках межпредметных связей. Важнейшая обучающая функция названных учебных предметов заключается в изучении видов, функций и основных факторов речевого общения, его принципов и правил, стратегий и тактик, а также основных жанров общения в официально-деловой и научной сферах.

В связи с разработкой государственных образовательных стандартов третьего поколения в системе высшего образования стало уделяться больше внимания междисциплинарным связям (МДС). При этом большинство ученых (Н. В. Басова, Н. А. Лошкарева, В. Г. Онушкин) рассматривают междисциплинарные связи как принцип обучения. При

межпредметных связях одним из критериев качества учебного процесса является выявление системных связей между знаниями, навыками и умениями, на которые позволяют опираться межпредметные связи при изучении нового материала в разных дисциплинах. Ученые, рассматривающие как основу междисциплинарных связей системность, считают дидактическую категорию «межпредметные связи» системой, состоящей из трех элементов:

- 1) знания и умения из одной предметной области;
- 2) знания и умения из других предметных областей;
- 3) связь этих знаний и умений в процессе обучения.

Анализ содержания учебных программ, преподаваемых на кафедре языковых дисциплин, позволил установить образовательные функции межпредметных связей, имеющих общий объект изучения. В целях нашего исследования было необходимо прежде всего выделить единую теоретическую основу, базу для осуществления связей разных родственных учебных предметов. Такой основой являются научные идеи, теории, которые пронизывают обучение родственным предметам. В качестве таких в нашем случае выступают:

- современная концепция учения о культуре русской речи;
- теория речевой деятельности;
- нормативность — основное свойство литературного языка;
- функциональные стили;
- коммуникативно-функциональный подход к изучению языка.

Таким образом, анализ содержания учебных программ, имеющих общий объект изучения, показал, что связь родственных языковых дисциплин обнаруживается в отборе учебного материала, его координации и интеграции. При этом координация обнаружилась в согласовании учебных программ по родственным предметам с точки зрения общности трактовки изучаемых понятий. Интеграция проявилась как процесс неразрывно связанных элементов и понятий разных родственных учебных предметов.

Одним из параметров, позволяющих установить межпредметные связи в анализируемых нами программах, являются формируемые навыки и умения, а также используемые методы обучения. Исходя из того, что навыки и умения — это элементы учебно-познавательной деятельности учащихся, мы выделили те из них, которые формируются при изучении родственных языковых дисциплин, связанных с компетенциями обучающихся в профессионально-речевой культуре.

Анализ учебных программ позволил проследить причинно-следственные связи между знаниями, навыками и умениями при овладении новыми знаниями из смежных языковых дисциплин. Как указывалось выше, среди родственных языковых дисциплин в качестве базовой нами была выделена дисциплина «Русский язык и культура речи». Выделение

данной дисциплины в качестве базовой обусловлено тем, что ее основная цель — сформировать компетенции обучающихся в речевой коммуникации, в общей речевой культуре, основанной на усвоении системы норм современного русского литературного языка. Освоение данной дисциплины позволит перейти к формированию у обучающихся компетенций в профессионально-речевой культуре, составляющей основу дисциплины «Деловое общение и методы коммуникативности», которую изучают студенты, специализирующиеся по экономическим направлениям.

Знакомство с особенностями развития делового русского языка на современном этапе позволяет сформировать у учащихся компетенции, связанные с навыками и умениями эффективного речевого поведения в различных ситуациях делового общения.

В дальнейшем, при изучении дисциплины «Ведение документации и деловая переписка», преподаватель, используя анализ реальных документов из правовой сферы, имеет возможность показать будущим специалистам, что от уровня правовой культуры во многом зависит эффективность выполнения должностными лицами своих профессиональных обязанностей и общественных функций. Студенты овладевают компетенциями, позволяющими усвоить, что языковая некорректность приводит к нарушению этических норм процесса общения.

Дисциплина «Ведение документации и деловая переписка» требует от студентов, занимающихся по специальности **документоведение**, овладения навыками и умениями, которые связаны с компетенциями, необходимыми в будущей профессиональной работе обучающихся в области документационного обеспечения деятельности различных организаций. Для этого при изучении дисциплины «Ведение документации и деловая переписка» необходимо учитывать, что компетенции учащихся, связанные с будущей профессиональной работой, требуют сформированности следующих базовых навыков и умений:

- анализировать, обобщать документоведческую информацию;
- применять принятые регламенты ведения документации и деловой переписки;
- применять принципы анализа документов и деловой переписки;
- владеть правилами составления документов и деловых писем в соответствии с принципами определенной модели (жанра) письменной коммуникации.

Кроме того, языковые компетенции будущих специалистов связаны не только с базовыми навыками и умениями письменной деловой речи, а также требуют владения навыками и умениями устанавливать деловые отношения с представителями различных государственных, общественных структур.

Изучая базовую дисциплину цикла языковых дисциплин «Русский язык и культура речи», студенты знакомятся с тремя основными аспектами современной концепции учения о культуре речи — нормативным, коммуникативным и этическим, рассматривающим этику речевого об-

щения. В рабочих программах всех родственных дисциплин блока «речевое общение» этический аспект находит свое отражение. При этом, изучая правила речевого этикета, студенты знакомятся с тем, как речевой этикет отражает социальный статус человека. В частности, это требует учета в деловой сфере общения, что непосредственно связано с профессиональными компетенциями будущих специалистов, т. к. речевой этикет партнера отражает его место в служебной иерархии.

Реализация межпредметных связей родственных языковых дисциплин позволяет решать не только образовательные задачи, но и воспитательные. Этому способствует тот потенциал, который заложен в содержании каждой из изучаемых дисциплин. Воспитательные задачи связаны прежде всего с формированием у обучаемых бережного и внимательного отношения к родному языку, не позволяющему обратить слово во вред другим людям. При этом содержание речевых дисциплин блока «речевое общение» позволяет показать студентам, что слово организует всю жизнь человека, образ жизни индивида, отражает не только его поведение, но и его мировоззрение. Всеми возможными средствами преподаватели стараются донести до студентов мысль академика Д. С. Лихачева, что «вернейший способ узнать человека — его умственное развитие, его моральный облик — прислушаться к тому, как он говорит»*.

Одной из основных задач при изучении языковых дисциплин является воспитание языкового вкуса. Решение этой задачи требует серьезной работы как со стороны преподавателя, так и со стороны студента. Языковое состояние современной эпохи, которое достаточно глубоко проанализировано учеными, к сожалению, не всегда оказывает положительное влияние на процесс становления гармоничной в речевом отношении личности. И в этом случае активизации познавательной деятельности студентов могут способствовать разнообразные используемые преподавателем приемы и методы, среди которых укажем следующие: 1) подготовка студентами презентаций по тем или иным темам; 2) обзоры публикаций в периодических или интернет-изданиях, которые готовят студенты, чтобы познакомить своих однокурсников с актуальными и дискуссионными проблемами, которые обсуждаются известными учеными-лингвистами и деятелями культуры; 3) регулярное информирование студентов о передачах по радио и телевидению о культуре русской речи; 4) составление речевых портретов политиков.

Формирование личности, ее воспитание, развитие интеллекта невозможно без изучения коммуникативного аспекта культуры речи. Представляется важным донести до студентов мысль о том, что существенным моментом в общении является нравственная составляющая, определяющая готовность личности совершать речевые поступки в соответствии с определенными моральными принципами, в частности, с представлениями о добре и зле, о социальной ответственности, долге,

справедливости и др. При этом студенты должны усвоить, что становление полноценного специалиста связано с освоением так называемого профессионального кодекса морали, знание которого позволит будущим специалистам избежать неудач в профессиональном общении.

Формирование профессиональной компетенции будущих специалистов непосредственно связано с теми задачами, которые решаются в процессе изучения языковых дисциплин, т. к. обязательным компонентом профессиональной культуры специалиста XXI века признается речевая культура. В комплексе воспитательных задач, которые стоят перед преподавателями-русистами, выделяется задача привития студентам владения этическими нормами общения. Решить эту задачу помогают междисциплинарные связи преподаваемых родственных языковых дисциплин.

В процессе изучения разных дисциплин цикла «Речевое общение» акцент делается на деловой сфере общения, коммуникативно значимой для будущих специалистов. Знание правил речевого этикета в различных ситуациях делового речевого общения и умение использовать эти правила позволит молодому специалисту чувствовать себя уверенно и непринужденно, не испытывать дискомфорта.

Благодаря междисциплинарным связям выделенных нами дисциплин достигается интеграция общей и профессионально-речевой культуры языковой личности, что и является одной из основных целей обучения.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Лихачев Д. С. Заметки о русском. М.: КоЛибри, 2014. 480 с.

Svidinskaya N. T.

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, Russia

“THE RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE” COURSE IN THE SYSTEM OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS OF LINGUISTIC SUBJECTS IN THE UNIVERSITY EDUCATION

The article is devoted to interdisciplinary connections of related linguistic disciplines, taught at the Department of Russian Language and Literature of Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, having a common object of study of verbal communication and the overall conceptual core, i.e. the means of communication.

Keywords: interdisciplinary communication; didactic principle of learning related discipline; system; training programs; technology training; knowledge; skills; communication; speech culture.

Северская Ольга Игоревна

*Московская международная высшая
школа бизнеса МИРБИС;
Институт русского языка
им. В. В. Виноградова РАН, Россия*

oseverskaya@yandex.ru

ДЕЛОВОЙ РУССКИЙ ЯЗЫК: ОСОБЕННОСТИ ТРЕНИНГА

В статье анализируются особенности современной деловой коммуникации, исходя из которых определяется методика тренинга. Как в письменной, так и в устной сфере наблюдаются излишняя шаблонность речи и незнание нормативных речевых стереотипов. Автор предлагает ряд упражнений, развивающих коммуникативные способности, необходимые в нестандартных ситуациях. Недостатки и достоинства определенных речевых стратегий демонстрируются на примере телефонного разговора и самопрезентации в короткой «речи в лифте».

Ключевые слова: деловая коммуникация, тренинг, методика, шаблоны, речевые стереотипы.

Практика преподавания основ деловой коммуникации современной бизнес-элите показывает, что аудитория, как правило, настроена на овладение психологическими и риторическими приемами воздействия на деловых партнеров и недооценивает роль собственно речи, ее выразительных и конструктивных возможностей в решении коммерческих задач, в создании и поддержании деловой репутации. Кроме того, даже изучая речевые тонкости, слушатели хотят немедленно трансформировать их в денежный эквивалент, не считая правильность и красоту речи чем-то самоценным. Хотя и соглашаются с тем, что грубая речевая ошибка сравнима с жирным пятном на галстуке или «статусном» деловом костюме.

Вместе с тем, когда дело доходит до практики, большинство обнаруживает неумение свободно, нешаблонно писать и говорить.

В деловых письмах проявляется незнание русской эпистолярной традиции и слепое следование шаблону оформления письма, который навязывается программами МВА и ЕМВА и представителями бизнес-сообщества, но не одобряется специалистами по культуре речи¹. Несмотря на то, что сегодня существуют пособия по деловой переписке, ориентированные на нормы, продиктованные ГОСТами², а также руководства, учитывающие прагматическую составляющую делового письма и связывающие его содержание и форму воедино³, электронная сфера нормируется не ими, а легко доступными, но не всегда компетентными интернет-руководствами⁴. Современное электронное деловое письмо вбирает в себя стандарты устной коммуникации, стиль смс-переписки, чатов и блогов, причудливо сочетая их с канцелярскими оборотами.

В устной сфере коммуникации — свои «болевые» точки.

Как правило, представители бизнес-сообщества довольно комфортно чувствуют себя в коммуникативной модели «B2B», но не готовы переводить свои высказывания с делового на «общечеловеческий», сужая тем самым охват потенциальной аудитории. Это касается и употребления профессионализмов: «Аналитики инвестиционных компаний отмечают, что возможна определенная дестабилизация финансовой жизни столицы и **рост волатильности по отдельным инструментам**» (Finmarket.ru, 28.09.2010), и использования интернационализмов, создающих иллюзию понятности: «Алексей Кудрин выразил обеспокоенность возросшей в последнее время волатильностью резервных валют, свидетельствующей о нестабильности мировой финансовой системы. При этом он подчеркнул, что не склонен „сводить проблему существующих **глобальных дисбалансов** исключительно к валютному регулированию“» (РИА Новости, 14.10.2010). Неумение дать определение используемому слову — один из недостатков, который легко устраниТЬ определенными упражнениями. Например, можно предложить дать определение ряду гипонимов, переходя от родовых отличительных признаков к видовым: *табурет — стул — кресло — шезлонг* ‘**предмет мебели, предназначенный для сидения / имеющий сиденье и ножки / со спинкой / с подлокотниками / раздвижной, служащий для сидения полулежа**’. Или же дать задание подобрать синонимы: *конфронтация — противопоставление, противоборство, столкновение; лимитировать — ограничивать, одинарный — обыкновенный, индифферентно — равнодушно, коррективы — исправления, игнорировать — не замечать* и др. Или попросить объяснить термин через этимологию: «Латинское *foedus* означает договор и союз, и, далее, — порядок и закон. В государственном праве **федераций** называется союз государств, основанный на договоре и учреждающий их законное, упорядоченное единение».

Обращает на себя внимание и то, что современные деловые люди практически не владеют стандартами речевого этикета и навыками светской беседы, так называемого small talk: им трудно познакомиться, начать разговор, заполнить паузу, сделать партнеру комплимент. Это как раз та область, где речевые шаблоны уместны.

Но есть и такие, где они вредят, делая коммуникацию неэффективной.

Один из общеизвестных примеров — взаимодействие с клиентом в сфере обслуживания. Например, официанты заученно предлагают: «Сок или водичку, пока выбираете/ожидаете». Приняв и повторив заказ, обязательно «снабжают» тем или иным продвигаемым десертом или еще чем-то, что стоит «попробовать», а перед тем, как принести счет, — предложениями по специальной цене и напитками на вынос. Такое общение напоминает некий магический ритуал, но вряд ли может быть названо эффективным: как правило, клиент отвергает все предложения и раздражается от «навязывания» услуг.

Еще один пример — телефонный маркетинг. В ходе разговора одна сторона пытается продать продукт или услугу, опять же произнося заранее составленный и заученный текст и не заботясь о том, чтобы быть воспринятым и услышанным: «Здравствуйте, меня зовут N., я представляю компанию МГТС, у нас для вас прекрасное предложение: мы предлагаем расширить возможности вашего тарифа, всего за 45 руб. в месяц... — Простите, мне это не интересно. — Но дослушайте до конца! Всего за 45 руб. в месяц... — Спасибо, я это выслушиваю уже пятый раз, мне это не нужно. — Но вы ни разу, наверное, до конца не дослушали! — Скажите, разве я не могу просто отказаться от услуги?! Зачем вы отнимаете у меня время? — Но...» (в этом месте разговор был прерван по инициативе клиента; обычно, как и в случае с сообщениями робота, разрыв коммуникации происходит еще раньше).

Безусловно, коммерческие предложения делаются в бизнес-коммуникации ежедневно — и в личном общении, и по телефону. И телефонные переговоры в формате «B2B» ведутся не без успеха. Однако в нестандартной ситуации шаблоны перестают работать.

Это со всей очевидностью показывает имитационное упражнение, в котором одному из слушателей предлагается уговорить по телефону своего собеседника заключить договор с интернет-провайдером. Его цель — предложить продукт потенциальному потребителю и постараться довести разговор до обсуждения условий сделки. По условию звонок делается по случайной выборке, не адресно; поэтому необходимо выяснить, пользуется ли абонент Интернетом, и сориентироваться, как именно можно добиться успеха. На другом конце провода — потребитель домашнего Интернета, со своими запросами (а значит, у него есть свои критерии оценки поступающих предложений). Изначально у него нет цели менять провайдера, его все устраивает. Этот звонок для него — неожиданность. Аудитории же предлагается заполнить бланк телефонного разговора, в который вносятся, в частности, прогнозируемые и реальные ответы абонента.

Во всех группах, в которых выполнялось это упражнение, начало разговора было стандартным: «Здравствуйте, меня зовут N, я представляю компанию X. (Могу ли я поговорить с кем-то из пользователей Интернета?) Я хочу предложить Вам высокоскоростной, безопасный Интернет, а продолжение — прогнозируемым: У меня уже есть Интернет, меня все устраивает». Клиент оказывался нестроворчивым, продавцу удавалось продержаться не более 10–15 секунд (за которые обычно и принимается решение, продолжать разговор или нет).

Между тем, некоторые стратегии могут оказаться выигрышными.

Учитывая, что на том конце провода — незаинтересованный собеседник, стоит задавать ему стимулирующие вопросы, попытаться выяснить, что интересует лично его, постараться придать беседе привлекательную и интересную форму.

Необходимо предупредить негативную реакцию: *Здравствуйте, меня зовут N. Не могли бы Вы уделить мне несколько минут?* или: *Простите, что вторгаюсь в Вашу жизнь / в Ваше личное пространство / отвлекаю Вас от дел...*

Следует активно использовать стратегии сближения — такие, как вежливый вопрос, ориентированный на позитивный ответ: «Позвольте спросить, есть ли у Вас Интернет и активно ли в Вашей семье им пользуются?» — «Да»; формы консолидации: «Значит, у **нас** с Вами есть что-то общее, но интересно, одинаковые ли у **нас** возможности?» Уместно использовать и самоиронию, которая всегда помогает завоевать расположение собеседника: «*Простите, что оторвал(а) Вас от дел... Задача у меня почти невыполнимая — предложить то, что у Вас наверняка и так есть: высокоскоростной, надежный, недорогой Интернет*».

Хорошо работает стратегия предоставления адресату свободы действия, признания за ним права на волеизъявление: «*Конечно, Вы вправе отказать мне / остаться верным (-ой) своему провайдеру / не менять своих привычек...*», в том числе и в сочетании со стратегией «да, конечно, но...»: «*но иногда стоит попробовать что-то новое*». Можно выскажать отрицательную оценку под видом уважения: «*Я не сомневаюсь, что Вы с умом выбирайте провайдера, и не подвергаю сомнению* качество его услуг, **но одно меня настороживает**: не переплачиваете ли Вы?»

Наконец, если разговор принимает нежелательный оборот и адресат переходит к обвинениям и оскорблению, на них имеет смысл ответить, используя те же слова: «*Да знаю я вас, мошенников, вы все норовите залезть к нам в карман!!!*» — «*Согласен (-на) с Вами, мошенничества и вымогательства сегодня действительно много. Но я никогда не рисковал(а) бы предложить Вам что-то сомнительное, мне дорога репутация компании, а оценки нашей работы Вы можете найти в Интернете*».

Не лучше, чем с телефонным разговором, обстоит дело с самопрезентацией, особенно в ситуации случайной встречи.

Стандартные рекомендации в этом случае таковы: «У вас будет буквально пара минут для того, чтобы изложить ваше предложение и убедить собеседника встретиться с вами в спокойной обстановке. В таком случае произносимая вами речь должна быть максимально информативной. Примерная структура такова: приветствие; ваше имя, компания, должность (желательно вручить собеседнику визитку); предмет потенциальных переговоров; причина, по которой ваше предложение может быть интересно собеседнику; просьба о встрече. Вне зависимости от услышанного ответа, следует поблагодарить за уделенное время»⁵. Как представляется, шаблон «сработает» лишь в том случае, если и для другой стороны это — «встреча мечты». При встрече двух незнакомых друг с другом деловых людей гораздо эффективнее емкие, образные рекламные предложения, которые формулируются с учетом настройки на реципиента.

Выработке навыка самопрезентации в нестандартных и подразумевающих крайнюю ограниченность во времени условиях поможет игровое упражнение «речь для лифта», предложенное для бизнес-тренингов Н. Койновой и М. Точилиной⁶. Оно подразумевает самопрезентацию в 140 знаках и с двумя смысловыми фокусами: говорящий как личность и его дело.

Ошибки, которые допускаются при выполнении задания, таковы: а) говорящий заявляет о себе как о человеке, а не как о потенциальном деловом партнере: «Я — Анна, женщина и бизнес-тренер; Я — Таня. Обожаю уют и хочу его создавать, поэтому учусь шить лоскутные пледы. Красивые и теплые, для зимнего вечера у камина»; б) указывается только область компетенции, на которую указывает слово с расплывчатым объемом понятия: «Я — Ольга, коуч для персонала, коуч по близким отношениям и коуч для подростков и студентов», ср. с примером удачной языковой игры, повышающей атtractивность самопрезентации: «Я Люба. **КОУЧитель** по английскому языку и саморазвитию. Помогаю двигаться к целям по принципу “2 в 1”»; «Я — Юля. Учу детей английскому и учусь у них радоваться»; в) используются «непонятные», а значит — не отождествляемые потенциальным клиентом как «свои», слова: «Я — Ганна. **Кастомайзинг** вашего пространства: от сумочек до шкафа». — А для «чайников»? что такое **кастомайзинг**? — «Кастомайзинг — это то, чем занимались когда-то наши мамы-бабушки, да и мы в период тотального дефицита, к примеру, нарядов, чтобы не выглядеть «серой массой». Аппликация, вышитый узор на безлицкой кофточке, обвязанный подол невнятной юбки и пр. — вот вам и **кастомайзинг**» (в этом случае, правда, есть шанс сделать кастомайзинг «крючком внимания», но вероятность, что клиент останется «необкастомайзенным», намного больше)⁷.

В удачных самопрезентациях, как правило, используются образы и языковая игра: «Анна — **HR-фея**. Нахожу и обучаю лучших золушек и принцев для вашей компании, налаживаю бизнес-процессы, нахожу общий язык с любой мачехой»; «Я **ФотоЦёкла** :) Научу использовать фотографию как инструмент личностного роста и сделаю креативную фотосессию». Образное представление рекомендуется как наиболее емкое и заставляющее собеседника разгадывать образ, искать дискурсивные импликатуры. Поэтому полезным будет и тренинг образной самопрезентации. Слушателям можно предложить представить себя деталью башенных часов, предметом, находящимся на кухне, камнем, найденным археологами⁸, и ответить на вопросы: где место этому предмету? какую функцию он выполняет, чему помогает? когда в нем возникает необходимость? что он изменяет — или что случилось бы, если его не было? Группа же должна будет не только отгадать, что имел в виду говорящий, но и реконструировать его «деловой портрет».

Таким образом, тренинг должен как учить мыслить и говорить нешаблонно, так и обучать эффективным речевым стереотипам, развивая свободу и известный автоматизм деловой коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Северская О. И. Современная электронная переписка в свете русского эпистолярного наследия и сетикета // Верхневолжский филологический вестник. 2015. № 2. С. 20–27.
- ² Кирсанова М.В. и др. Деловая переписка: учебное пособие / М. В. Кирсанова, Н. Н. Анодина, Ю. М. Аксенов. М.: ИНФРА-М, 2008. 144 с.
- ³ Карепина А. Искусство делового письма. Законы, хитрости, инструменты. М.: Иванов, Манн и Фербер, 2010. 224 с.
- ⁴ Северская О. И. Указ. соч. С. 27, прим. 2.
- ⁵ Гуреева Е. Как начать деловой разговор: 8 принципов small talk [Электронный ресурс] // Клуб эффективного делового общения: [<http://effcom-club.ru/>]. [Магдебург, 2015]. URL: <http://effcom-club.ru/kak-nachat-delovoj-razgovor-8-principov-small-talk/> (дата обращения: 10.05.2016).
- ⁶ Койнова Н., Точилина М. Игровая тренировка «7 шагов к себе» [Электронный ресурс] // Жить интересно: [www.interesno.co/]. [Москва, 2015]. URL: <http://www.interesno.co/projects/e5613fc48b97> (дата обращения: 10.05.2016).
- ⁷ Там же.
- ⁸ Габышева В. Игровой квест по поиску своего предназначения [Электронный ресурс] // Жить интересно: [www.interesno.co/]. [Москва, 2015]. URL: <http://www.interesno.co/myself-4221be6845e5> (дата обращения: 10.05.2016).

Severskaya O. I.

Moscow International Higher Business School MIRBIS, Vinogradov Russian Language Institute of Russian Academy of Sciences, Russia

BUSINESS RUSSIAN: PARTICULAR TRAINING

The article analyses the characteristics of modern business communication, on the basis of which is determined the training technique, observing excessive stereotyped speech and ignorance of normative speech patterns both in writing and in speech. The author proposes a series of exercises, developing communication skills necessary in unusual situations. Advantages and disadvantages of certain speech strategies are demonstrated on the example of a call, and self-presentation in a short “elevator speech”.

Keywords: business communication; training; teaching techniques; patterns; speech patterns.

**Сидорова Марина Юрьевна,
Николенкова Наталья Владимировна**

Московский государственный университет

имени М. В. Ломоносова, Россия

sidorovadoma@mail.ru, natanik2004@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В МОСКОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММ

В докладе рассматриваются параметры программ, которые предлагаются в МГУ им. М. В. Ломоносова в качестве рабочих для преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» на разных факультетах. Придерживаясь принципа вариативности при сохранении определенного единства, преподавательский состав МГУ разрабатывает общую концепцию, позволяющую учесть все созданные на сегодняшний день модели изучения рассматриваемой дисциплины.

Ключевые слова: учебные программы, концепция дисциплины, русский язык и культура речи, Московский университет.

МГУ имени М. В. Ломоносова, начиная с 2001 года, не только последовательно сохраняет дисциплину «Русский язык и культура речи» как обязательный компонент подготовки специалистов, а затем — интегрированных магистров всех направлений, но и постоянно работает над содержательным, организационным и учебно-методическим усовершенствованием ее преподавания. Тенденция сегодняшнего дня — унификация при сохранении профессионально ориентированной вариативности.

Курс «Русский язык и культура речи» на факультетах МГУ имени М. В. Ломоносова вводился в разное время на фоне меняющихся стандартов и учебных планов. Результатом стала ситуация, когда факультеты утвердили учебные планы, в которых указанной дисциплине отведено неодинаковое количество учебных часов (зачетных единиц), чтение дисциплины не зафиксировано за определенным годом бакалавриата или магистратуры, на одних факультетах учебный план предусматривает набор «лекции-семинары», на других есть только лекционные или семинарские часы.

Однако неустойчивое положение дел в официально-административной сфере не помешало планомерному созданию программ по курсу «Русский язык и культура речи» в профессорско-преподавательской среде. К настоящему времени сформировано несколько программ, среди которых центральными являются программа проф. М. Ю. Сидоровой (преподавание по ней ведется в большей части подразделений МГУ, для которыхрабатываются варианты¹), а также программа проф. Т. В. Кортавы, реализуемая на ряде естественных факультетов с учетом их профессиональных потребностей².

В настоящее время мы можем говорить о том, что при вариативности самих базовых программ и их разновидностей в МГУ сформировалась концепция преподавания курса «Русский язык и культура речи», в которой можно выделить ряд обязательных блоков: собственно лингвистический, функционально-стилистический, коммуникативный, нормативный, информационно-технологический, историко-культурный и лингвокультурологический. Для разных факультетов и направлений определяется процентное соотношение и конкретное наполнение данных блоков в структуре программы, однако наличие их является непременным условием при разработке преподавателем программы чтения «Русского языка и культуры речи» в любом подразделении Московского университета.

В докладе рассмотрена специфика каждого из блоков и возможные варианты его наполнения.

1. *Лингвистический* блок связан с информированием учащихся (1) об общих принципах устройства языка, обеспечивающих его функционирование как основной коммуникативной системы человека; и (2) об уровнях языка, их организации в русском языке. Безусловно, конкретное наполнение лекционно-практических заданий по этому направлению связано во многом с тем, студентам какого курса читается материал. Очевидно восприятие выпускниками школ, а затем первокурсниками различных факультетов предмета «русский язык» как неизбежного зла — обязательной дисциплины ЕГЭ, к которому надо подготовиться, сдать, чтобы использовать результаты для поступления в вуз, а потом забыть как страшный сон. Это создает проблемы учебной мотивации, причем прежде всего в лингвистической составляющей нашего курса. Для решения этих проблем преподавателями, ведущими занятия по русскому языку и культуре речи, разработаны методики, позволяющие представить фонетику, лексику, морфемику и словообразование, морфологию и синтаксис русского языка с неожиданной и интересной стороны. Эти методики опираются на современные научные знания о русском языке (например, сведения о русской фонетике или морфологии могут даваться в разделах, посвященных сопоставлению русского языка с другими языками мира или истории русского языка), а используемый материал является профессионально значимым для студентов (так, особенности терминологической лексики разъясняются на примере терминосистем соответствующих областей знаний).

2. *Нормативный* блок является наиболее традиционным для изучаемой дисциплины. Целый ряд существующих пособий ставит вопросы норм и обучения им студентов на первое место, а иногда эти вопросы оказываются единственными в практике «Русского языка и культура речи»³. При этом отсутствие первого, общелингвистического блока предполагает, вероятно, достаточно высокий базовый уровень подготовки

по русскому языку (в указанном выше пособии есть транскрипционная запись слов, понятие аббревиации, информация о двойственном числе, предложно-падежной форме и т. д.), что вступает в определенное противоречие с необходимостью повторения списков слов с правильным ударением, определением рода аббревиатур, правилами согласования подлежащего и сказуемого, что должно быть отработано еще в рамках школьного курса подготовки к ЕГЭ.

Нами выделены две возможности наполнения блока: (1) общая характеристика норм русского языка; (2) детализированная проработка норм разного уровня. Однако наш подход заключается в том, что практические навыки отработки норм разных типов должны решаться в комплексе других задач, а не являться главной целью практических занятий. Нормативный блок необходимо должен взаимодействовать с текстовым.

3. *Текстовый* блок включает (1) анализ и создание текстов разных жанров и функциональных типов (описание, повествование, рассуждение, инструкция и др.); (2) чтение и обсуждение художественных текстов. Второй компонент представляется необходимым не только потому, что художественная литература является высшей формой существования национального языка, но и потому, что студенты демонстрируют активный интерес к этой проблематике. Они с удовольствием как анализируют литературные произведения на семинарах, так и записывают рекомендации лектора по чтению художественной литературы и просмотру спектаклей. На степень этого интереса указывает хотя бы тот факт, что ежегодно высокий уровень посещаемости демонстрируют различные межфакультетские курсы, читаемые литературоведами — преподавателями филологического факультета для студентов других специальностей. При этом в целом существует взаимосвязь между «Русским языком и культурой речи» и предлагаемыми филологическим факультетом межфакультетскими курсами. С 2016 года в рамках МФК будут предложены курсы «Инвенция: культура изобретения эффективного текста» и «Композиция и стиль управлеченческого текста» канд. филол. наук, доцента филологического факультета МГУ В. В. Смолененковой, в которые вынесены частные аспекты русского языка и культуры речи, риторики и профессиональной речевой коммуникации.

4. *Коммуникативный* блок включает (1) общее понятие о коммуникации, изучение теоретической базы; (2) частные аспекты коммуникативной деятельности (культура публичного выступления, продуктивное участие в дискуссии, язык СМИ, аналитическое чтение сложных текстов и пр.). Студенты изучают факторы, определяющие успешность (эффективность и комфортность) коммуникации: фактор адресата, жанровый фактор и пр. Принципиальным в этом блоке является установление связи между формой высказывания и его содержанием. Так, при обучении умению вести дискуссию риторический прием, правила аргументации, любая техноло-

гия речевого воздействия не должны восприниматься как самоцель, как инструмент, который можно использовать для обоснования любых, даже самых ложных, корыстных и т. п. взглядов, для скрытия своего невежества или для разговора «ни о чем». Дискуссия — научная, культурная или общественно-политическая — рассматривается как коллективное рассуждение, то есть «целенаправленная мыслительная деятельность, состоящая в постановке познавательно значимого вопроса и поиске ответа на него посредством построения одного или нескольких умозаключений». Причем каждое рассуждение имеет предметную область — «сравнительно неширокий круг явлений (процессов, ситуаций), имеющих прямое отношение к поиску ответа на поставленный вопрос. Относительно предметной области субъект рассуждения обычно располагает знанием некоторого количества ее фактов и законов»⁴. Практическая тренировка конкретных навыков ведения дискуссии ведется на разнообразном материале: от обсуждения литературных произведений до научных вопросов — и включает обращение к нормативному компоненту, описанному выше, чем достигается непосредственное «обращение» изученных языковых норм в речь.

5. *Функционально-стилистический* блок включает следующие разделы: (1) функции языка и факторы, влияющие на их эффективную реализацию; (2) общая характеристика функциональных стилей русского языка с выделением одного-двух для более детального изучения; (3) углубленное практическое освоение стилей, необходимых для профессиональной деятельности.

6. *Историко-культурный* блок содержится в программах МГУ в обязательном порядке и представляется нам вариативным. В этом блоке могут рассматриваться (1) общие и частные вопросы истории русского языка; (2) история русской письменности; (3) история преподавания русского языка и словесности. Ставится задача формирования интереса к истории родного языка и противодействия тем антинаучным теориям, которые распространяются иногда в СМИ. Необходимо отметить, что история преподается в МГУ как одна из общеобязательных дисциплин, поэтому достигается междисциплинарное взаимодействие. И, конечно, в рамках данного блока даются сведения о русском языке как языке русской литературы, культуры, науки.

7. *Информационно-технологический* блок обеспечивает актуальность и современность содержания дисциплины. Студенты должны получить представления о (1) теоретических основах взаимодействия русского языка с современными техническими средствами передачи информации (Power Point, мультимедиа, инфографика, Интернет); необходимым нам представляется (2) формирование практических навыков создания текстов на русском языке в современных информационных средах. Здесь следует отметить, что вышедшие в последние годы пособия по курсу «Русский язык и культура речи» очень часто игнорируют

тот факт, что и активная (говорение и письмо), и пассивная (слушание и чтение) деятельность молодых носителей языка подразумевает навыки эффективного использования современных технических средств, и сводят информацию, например о «языке Интернета», к оценочным характеристикам. В этом случае «Русский язык и культура речи» как учебная дисциплина сразу уступает таким модным новинкам, как «Мастерство презентации». Мы видим свою цель в том, чтобы, не поступаясь традиционным содержанием курса, добавить к нему то, что требуют задачи сегодняшнего дня.

8. *Лингвокультурологический* блок подразумевает знакомство студентов с 1) понятием о межкультурной коммуникации и функционированием русского языка в межкультурной коммуникации; 2) местом русского языка среди других языков мира, его лингвистической и лингвокультурной спецификой; 3) понятием о языковой картине мира и различными аспектами взаимодействия сознания — культуры — языка.

Включение указанных тематических блоков в программу дисциплины обеспечивает достижение ее цели, а именно формирование следующих компетенций: владение нормами русского литературного языка, навыками использования функциональных стилей речи; умение ставить и решать коммуникативные задачи во всех сферах общения на русском языке, в том числе в ситуации диалога культур; способность демонстрировать в речевом общении высокую личную и профессиональную культуру, зрелость духовно-нравственных убеждений; умение ставить и реализовывать задачи по поиску, анализу, организации и преобразованию информации, передаче ее в правильной и понятной текстовой форме, с использованием современных средств коммуникации и мультимедийных технологий.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Сидорова М. Ю. Николенкова Н. В. Русский язык и культура речи. Программы дисциплины. Учебно-методический комплекс. М.: Доброе слово, 2014. 128 с.

² Кортава Т. В. Русский язык и культура речи: Учебно-методическое пособие. М.: МАКС Пресс, 2012. 276 с.

³ Глазунова О. И. Русский язык и культура речи: учебник. М.: КНОРУС, 2012. 248 с.

⁴ Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. 1248 с. URL: http://slovarionline.ru/entsiklopediya_epistemologii_i_filosofii_nauki/ (дата обращения: 11.05.2016).

Sidorova M. Yu., Nikolenkova N. V.

Lomonosov Moscow State University, Russia

THE CONCEPT OF “THE RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE” IN MOSCOW STATE UNIVERSITY: CURRICULUM CONTENTS

The paper discusses curricula, offered at different departments of Moscow State University for teaching “The Russian Language and Speech Culture”. Combining user-tailored approach with conceptual unity, the university staff is developing a general concept, encompassing all available models of teaching the subject.

Keywords: curricula; teaching concept; Russian language and speech culture; Lomonosov Moscow University.

Скорикова Татьяна Петровна

*Российский экономический университет
им. Г. В. Плеханова, Россия*

tpskorikova@mail.ru

Орлов Евгений Александрович

*Московский государственный технический
университет им. Н. Э. Баумана, Россия*

Orlov_2006@yahoo.com

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ К ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается профессиональный аспект использования русского языка как языка широких международных научных и деловых контактов в сфере получения выпускником неязыкового вуза дополнительной квалификации переводчика. Даётся обоснование необходимости введения спецкурса «Русский язык международного профессионального общения» в цикл дисциплин программы по профессиональному переводу, а также рассматривается структура и содержание указанного спецкурса.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, специальность переводчика, русский язык международного профессионального общения.

Подготовка к переводческой деятельности в сфере профессиональной коммуникации по специальностям «Иностранные языки» и «Русский язык как иностранный» предполагает выработку у учащихся соответствующей переводческой и коммуникативной компетенции, то есть, с одной стороны, умения извлекать информацию из текста на одном языке и адекватно передавать ее средствами другого языка, с другой стороны, свободного владения языковыми и речевыми навыками в разных ситуациях общения. Профессиональная переводческая деятельность специалиста базируется на высоком уровне владения родным и иностранным языками.

Получение выпускником неязыкового вуза дополнительной квалификации переводчика реализуется либо параллельно с овладением иностранным языком в обязательном вузовском курсе, либо как продолжение обязательного курса иностранного языка. Для иностранных учащихся получение данной квалификации осуществляется на завершающем этапе обучения русскому языку или в рамках специального послевузовского курса, рассчитанного на 4–5 семестров обучения. Для студентов-иностранцев, обучающихся в вузах России, перевод является эффективным средством дальнейшего развития коммуникативной компетенции, так как он обеспечивает новыми приемами совершенствование навыков и умений речевой деятельности и реализацию дидактических задач общего курса обучения русскому языку.

В соответствии с общими рекомендациями Программы¹ овладение специальностью переводчика в сфере профессиональной коммуникации представляет собой курс расширенного дополнительного образования, включающего в себя изучение ряда филологических дисциплин в рамках двух последовательных этапов.

Содержание обучение на первом этапе включает в себя изучение таких дисциплин, как введение в языкознание, грамматика, лексикология и стилистика изучаемого иностранного языка, стилистика родного языка и культура речи, практический курс иностранного языка (в объеме часов, предусмотренных по учебному плану).

Содержание второго этапа обучения составляют программы по теории и практике переводческой деятельности в профессиональной сфере общения. На этом же этапе обучения студентам предлагаются курсы по выбору, например, «Деловое общение», «Устный перевод с иностранного языка на родной язык», «Письменный перевод с родного языка на иностранный язык» и др.

В сложившейся практике обучения переводчиков — студентов неязыковых вузов, с нашей точки зрения, недостаточное внимание уделяется профессиональному аспекту использования русского языка как языка широких международных научных, деловых и торговых контактов. Включение в программу подготовки переводчиков специального курса «Русский язык международного профессионального общения» нам видится крайне целесообразным и своевременным по следующим причинам.

1. Изменение социально-исторической и технико-экономической обстановки в мире привело к тому, что русский язык, став «языком маркетинга», стал активно применяться в сфере бизнеса, и при контактах с иностранными фирмами он все чаще выступает одним из путей для успешных переговоров с российскими партнерами.
2. Возрастание информационной ценности русского языка заставляет прибегать к нему для достижения конкретных профессиональных целей, например, для знакомства с передовыми технологиями в области космоса, самолетостроения, в отдельных областях техники, медицины, искусства, спорта и т. п.
3. Международный статус русского языка в плане развития единого экономического и научного пространства подкрепляется также тем обстоятельством, что с конца 70-х — начала 80-х годов русский язык включен в число языков, обслуживающих деятельность почти трети международных неправительственных организаций. На русском языке — одном из рабочих и официальных языков ООН — издаются практически все официальные документы, пресс-буллетени, специальные журналы ООН, ЮНЕСКО и др².

В связи с расширением профессионального использования русского языка в сфере науки, техники, технологий и рассмотрением русского языка как важнейшего элемента общей профессиональной культуры специалиста³ дисциплина «Русский язык и культура речи» включена в качестве обязательной в программы обучения студентов неязыковых вузов. Таким образом, оценка уровня владения русским языком и куль-

турой речи является одной из ведущих проблем, выдвинутых на повестку дня возросшими требованиями к профессиональной подготовке современного специалиста. В настоящее время ни у кого уже не вызывает сомнение тот факт, что выпускник неязыкового вуза должен не только обладать высоким уровнем предметной подготовки в рамках своей специальности, но и быть оснащен знаниями и умениями в области межкультурной, социальной и профессионально-деловой коммуникации⁴.

Повышенная речевая ответственность многих профессий в сфере производства, бизнеса, науки и техники (таковы, например, профессии руководителя, менеджера, дилера и др.) требует от современного специалиста владеть умением организовывать взаимодействие с людьми в коллективе, общаться с ними по широкому кругу производственно-деловых проблем, выступать на деловых встречах и совещаниях; поэтому профессиональное общение является в работе специалиста любого профиля неотъемлемым элементом его коммуникативной деятельности на русском или иностранном языках. Сказанным выше определяется необходимость введения спецкурса «Русский язык международного профессионального общения» в цикл дисциплин программы по профессиональному переводу.

Рассмотрим особенности структуры и содержательного наполнения указанного спецкурса.

Специфика обсуждаемого спецкурса, с нашей точки зрения, состоит в том, что он может являться общим курсом профессиональной подготовки по русскому языку как для российских студентов неязыкового вуза — будущих переводчиков, так и для иностранных учащихся, овладевающих второй специальностью переводчика. Этим фактором обусловлена тематика спецкурса, освещая актуальные аспекты профессионально-языковой деятельности специалиста. В нем, например, раскрываются такие темы, как «Международный статус русского языка и его место среди других языков мира», «Русский язык и межкультурная коммуникация: современные языковые процессы», «Устная и письменная разновидности русского литературного языка», «Русский язык среди основных мировых языков профессионального общения в области науки, техники, технологий», «Модель профессионального общения и содержание понятия «Язык для специальных целей», «Особенности ведения переговоров и научно-технических контактов на русском языке» и ряд др.

По форме обучения спецкурс представляет собой изложение лекционного материала по теории и практике межкультурной и профессиональной коммуникации, органично увязанного с двумя видами языковых практикумов: 1) ориентированным на сопоставление фактов русского и иностранного языков и 2) ориентированным на овладение навыками межкультурной и профессионально-деловой коммуникации на русском языке.

Первый вид практикума («сопоставительно-языковой») предполагает расширение и систематизацию знаний по русскому языку и стилистике, полученных на базовом этапе обучения, методом сознательного сопоставления систем обоих языков (изучаемого и родного, языка-посредника), т. е. развитие навыков целостного осмысливания языкового материала, анализа и оценки его с переводческих позиций, сознательного отбора языковых средств с учетом лексико-стилистических особенностей текстов изучаемых функциональных стилей (научного, официально-делового, публицистического) и жанров на языке оригинала и перевода.

Второй вид практикума («профессионально-ориентированный») учитывает коммуникативные потребности учащихся в их будущей переводческой деятельности, предусматривая следующие сферы общения и применения русского языка в профессиональных целях:

- а) учебно-научную (аннотирование и рефериование учебной и специальной научной литературы, владение нормами построения и языкового оформления научных текстов разных жанров);
- б) собственно-научную (участие в научных конференциях и семинарах, развитие международных научных контактов; умение подготовить и провести публичное выступление, научную беседу, дискуссию);
- в) профессионально-деловую (владение навыками оформления и редактирования делового и научного документа; составление основных жанров текста деловой корреспонденции; умение провести деловую беседу, совещание, переговоры).

Поскольку для переводчиков свободное владение всем арсеналом средств родного (в том числе русского как иностранного) языка является важнейшим условием сформированной переводческой компетенции, в спецкурсе «Русский язык международного профессионального общения» акцентируется риторический аспект устной и письменной формы профессиональной коммуникации, предлагающий овладение техникой построения и публичного исполнения научного, делового и публицистического текста соответствующего жанра.

Новизна, лингвистическая ценность и практическая значимость рассматриваемого спецкурса в системе подготовки будущих переводчиков — выпускников неязыковых вузов — состоит также в адекватном целям обучения отборе текстового материала, который должен представлять собой образцы определенных функциональных стилей и жанров, типичных для коммуникации в сфере профессиональной деятельности конкретного профиля, и обладать характерными компонентами логико-смысловой и композиционной структуры текста, а также определенным способом изложения.

Изложенные принципы построения рассматриваемого спецкурса могут быть положены в основу разработки практикума «Русский язык международного профессионального общения», адресованного российским и иностранным студентам неязыковых вузов, а также будущим специалистам-переводчикам в сфере профессиональной коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Программа подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации (для вузов неязыковых специальностей) / проф. Е. В. Мусницкая, проф. М. М. Васильева, доц. Н. Н. Гавриленко и др. М.: МГЛУ, 1999. 26 с.

² Бердичевский А. Л. Является ли русский язык международным? // Мир русского слова, № 1, 2000. С. 29–37; Куличенко Г. Е. Русский язык в современном мире: перезагрузка // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Границы познания». № 5(10). Декабрь 2010 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.grani.vspu.ru>

³ Русский язык и культура профессионального общения нефилологов: Методологические и теоретико-практические основы коммуникативно-языковой подготовки специалистов в техническом вузе: Монография / С. Н. Белухина, О. А. Жилина, О. В. Константинова и др. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2008. 312 с.

⁴ Романова Н.Н., Скорикова Т. П. Русский язык делового общения:: учеб. пособие. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2015. 148 с.; Скорикова Т. П. Практикум по русскому языку и культуре речи: учеб. пособие. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2014. 99 с.; Скорикова Т. П. Практикум по культуре речевого общения на русском языке. М.:МЭСИ, 2015. 391 с.

Skorikova T. P.

Plekhanov Russian University of Economics, Russia

Orlov E. A.

Bauman Moscow State Technical University, Russia

RUSSIAN LANGUAGE AS A MEANS OF PREPARATION FOR THE TRANSLATION WORK IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

The article discusses the professional aspect of the use of Russian as a language of wider international scientific and business contacts in the field of additional qualification of an interpreters. The substantiation of the need for a special course “Russian language of International Professional Communication” in the cycle of disciplines for professional translation program is presented, and is also considered the structure and content of this special course.

Keywords: additional qualification of interpreter; Russian language of international professional communication.

Соколова Татьяна Михайловна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

tatianaM.sokolova@rambler.ru

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ НЕФИЛОЛОГОВ

Доклад посвящён проблеме включения в содержание дисциплины «Русский язык и культура речи» историко-культурного компонента, сведений о развитии русского языка на протяжении веков во взаимосвязи с другими языками и культурами, в том числе славянскими. Важность такого просветительского подхода к обучению студентов-нефилологов русскому языку как родному обусловлена необходимостью восполнить утраченные звенья базовых знаний в области русской словесности, представляющей собой фундамент национальной культуры.

Ключевые слова: историко-культурное просветительство, культура русской речи.

Изучение русского языка как родного переживало периоды разного к себе отношения со стороны государства и общества — от пристального внимания (как это было, например, в 30-е годы XIX века, когда отечественную словесность в гимназиях изучали 30–32 часа в неделю) до полного пренебрежения, характерного для разных десятилетий советской и постсоветской эпохи. Наступивший XXI век с его социально-политическими и экономическими особенностями требует продуманного подхода к выработке стратегии образования с учетом культурно-нравственного воспитания студенчества «через предмет». Поскольку содержательная сторона обучения, в том числе обучение русской словесности, формирует образовательный потенциал студента, поскольку содержание учебных курсов должно быть насыщено именно той актуальной информацией, которая способствует преодолению серьезных проблем в нашей жизни. Сегодня к числу жизненно важных для нашего общества следует отнести задачу возрождения высоких культурно-образовательных и нравственных критериев, которым были бы в состоянии соответствовать будущие дипломированные специалисты в научно-технической, медицинской и гуманитарной сферах деятельности.

Однако без погружения в русскую культурную традицию и русскую словесность задача эта решена быть не может. Забвение корней, пренебрежение к изучению культурно-исторических аспектов учебных дисциплин, утрата просветительской идеологии в целом при организации вузовского обучения постепенно привели к тому, что значительная часть тех, кто обладает дипломами о высшем образовании, не владеет важнейшими общекультурными знаниями и представлениями. И хотя многие сегодняшние выпускники школ и вузов могут весьма успешно объясняться на иностранном языке, они зачастую не знают многих

имён выдающихся деятелей отечественной культуры, заблуждаются относительно важнейших фактов, относящихся к исторической судьбе родного русского языка, не в состоянии толково (на «литературном русском») передать суть того или иного заметного события. А в обстановке неформального общения речевое поведение молодёжи (да и не только её!) часто находится за пределами общепринятых этических норм. Налицо симптомы разрушения не только традиционной русской речевой культуры, которая веками связывала поколения, но и языкового сознания её современных носителей. Главная причина такого положения кроется в отчуждении значительной части российской молодёжи от смысла и требований традиционной для российского общества культуры поведения и общения, что стало особенно заметным в последние десятилетия, прошедшие в условиях «смены вех», а также активной и порой даже агрессивной глобализации.

Невозможно воспитать уважение к языку и культуре в целом без укоренения в сознании человека системы основных сведений о ней. Очевидно, что, не зная и не понимая истории развития своего родного языка как первоэлемента национальной культуры, невозможно его ценить и беречь, невозможно при этом понять и культуры других народов, в том числе и близкородственных, а без этого нельзя надеяться на уважение к ним. Значимость культурно-исторических аспектов учебных дисциплин, в том числе и русского языка, в наше время многими недооценивается, однако только при таком подходе учебная дисциплина может реализовать заложенный в ней образовательно-воспитательный потенциал и позитивно воздействовать на сознание учащихся. Подлинная образованность человека не может сочетаться с невежеством в области родной словесности. Статус государственного языка позволяет требовать от граждан Российской Федерации (особенно дипломированных специалистов, для которых русский язык является родным) знания важнейших фактов историко-культурного развития русского языка, как это было в дореволюционные времена, когда такое знание являлось обязательным для каждого российского гимназиста, не говоря уже о студенте.

Необходимость наконец-то восстановить справедливость по отношению к русскому языку как одному из великих языков человеческой цивилизации, разделившему в XX веке драматическую судьбу его носителей, стала причиной появления в учебных планах и программах российских вузов дисциплины «Русский язык и культура речи». Этот курс, введённый министерским распоряжением более 10 назад в качестве обязательной вузовской дисциплины, призван был не только усовершенствовать речевые навыки и умения учащихся, приобретённые в школе, но и расширить базу актуальных знаний о родном русском языке применительно к деятельности будущих молодых специалистов. Одновременно предполагалось, что этот курс окажет заметное положительное влияние на ре-

чевую ситуацию в молодёжной среде. Трудно сказать, каковы могли бы сегодня быть результаты этой целенаправленной работы в масштабах всей страны, если бы идея этой учебной дисциплины была реализована на практике в полной мере. Но, как известно, в настоящее время курс «Русский язык и культура речи» исключён из программ обучения многих высших учебных заведений, а там, где он продолжает существовать, объём отведенного времени сведён к минимуму. И это неблагоприятное обстоятельство должно нами рассматриваться в качестве ещё одного стимула для создания эффективной системы обучения этой дисциплине студентов-нефилологов. При этом выбор стратегии и тактики не в последнюю очередь зависит от того, какую именно задачу-максимум ставят перед собой (и обучаемыми) сами преподаватели. Думается, что с учётом современной социокультурной ситуации нам, русистам, следует активизировать свои усилия для эффективной борьбы с неосведомлённостью, нередко даже невежеством, и бездумностью в сфере речевой и общей культуры значительной части нынешней студенческой молодежи. Подобный подход к обучению в этом случае неизбежно приведёт нас к мысли о том, что преподавание предмета «Русский язык и культура речи» должно базироваться на историко-культурном просвещении, предполагающем рассмотрение на занятиях вопросов формирования и развития родного русского языка как историко-культурного достояния народа.

Действительно ли сегодня столь необходимо говорить со студентами на занятиях об истории русского языка? В качестве аргумента предлагаем обратиться к результатам регулярно проводимого автором (на протяжении почти 10 лет) опроса студентов нефилологических специальностей, пришедших на первое занятие курса «Русский язык и культура речи». Учащимся предлагается кратко (устно или письменно, даже анонимно) ответить на 12 вопросов культурно-исторического характера (такой опрос занимает 10–15 минут аудиторного времени). Полученные ответы и образуют фактологическую базу, которая демонстрирует степень осведомлённости/неосведомлённости студентов в области культурно-исторических аспектов русской словесности. Кстати, такого рода опрос перед изучением дисциплины целесообразно проводить каждому преподавателю, чтобы убедить студентов и себя в обоснованности рассмотрения данного круга вопросов. Анализ полученных ответов каждый раз выявляет почти стопроцентное незнание студентами основополагающих фактов, касающихся истории развития русского языка как явления культуры. Затруднения вызывают даже такие вопросы, ответы на которые в России должны были бы знать ученики начальной школы: *К какой языковой группе и подгруппе относится современный русский язык? Какие языки являются для русского языка близкородственными? Что такое кириллица?* Подобные вопросы о родном русском языке ставят нашу студенческую молодежь в тупик. Нетрудно догадаться, что

и другие вопросы культурно-исторической направленности, предложенные студентам разных вузов и специализаций, в большинстве случаев остаются без ответа. К их числу относятся и такие вопросы: «Для какого языка и в какой период Кириллом и Мефодием была разработана первая славянская азбука? Почему крещение Руси прямо связано с историей развития языка наших предков и русского языка? В какой исторический период сформировался собственно русский язык?» И так далее.

Не лучше обстоит дело и с представлениями студентов-нефилологов о славянских языках вообще и об их взаимодействии на протяжении веков — в частности. Опрос показал, что лишь единицы из числа студентов первого-второго курсов в состоянии уверенно отнести русский язык к группе славянских языков, а назвать, не ошибившись, ещё хотя бы 4–5 других славянских языков не удалось почти никому из сотен опрошенных за время проведения эксперимента. Нужно ли после этого удивляться, что молодёжи в массе своей неизвестны факты взаимодействия славянских языковых культур в истории русской словесности, в том числе и такого величайшего культурного события отечественной истории, как появление и распространение письменности и православной культуры у восточных славян в Киевской Руси?! Конечно, российские студенты-историки и филологи несравненно больше знают об исторической судьбе русского языка и о принадлежности тех или других национальных культур к славянской ветви, но ведь основная часть студенчества получает профессиональную подготовку на нефилологических факультетах наших вузов. Значит, именно там и должно уделяться самое серьёзное внимание восполнению дефицита необходимых общекультурных знаний, которое реально осуществить в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи». Таким историко-культурным просветительством особенно важно заниматься именно сейчас, когда межславянский диалог осложнён конфликтами и противоречиями. В наше непростое время каждому россиянину, тем более с высшим образованием, необходимо знать основополагающие исторические факты, относящиеся к истории русского языка, чтобы не только соответствовать статусу образованного человека, но и противостоять разного рода фальсификациям, подменам и даже провокационным заявлениям псевдонаучного характера. Сегодня мы вынуждены констатировать, что, к сожалению, знания такого рода — ключевые для национальной культуры — слабо запечатлеваются в сознании наших юных граждан на этапе школьного обучения. А то, что не заложено школой, необходимо навёрстывать в вузе. Вот почему в вузовскую программу курса «Русский язык и культура речи» непременно должны включаться учебные темы по истории формирования и развития русского языка.

Думается, что для рассмотрения в курсе «Русский язык и культура речи» можно включать следующие вопросы (список тем и их формули-

ровки допускают варианты): «Древнейшие славянские прайзыки. Восточнославянская языковая общность. Первая славянская азбука. Языковые процессы и преобразования в Киевской Руси после её крещения (XI–XIII вв.). Формирование собственно русского языка. Языковая ситуация в Московской Руси XV–XVII веков. Формирование основы литературного русского языка. Петровские преобразования в области русского языка. Первые научные описания русского языка, его словарного состава, грамматики и стилистики. Основные результаты реформы русского языка 1918 года».

Опыт показал, что рассмотрение такого круга вопросов при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи» позволяет не только восполнить дефицит базовых культурно-исторических знаний современного студенчества, но помогает также изменить отношение к языку как явлению, превращая насущившую «плоскость» родного языка в «пространство» самобытной русской языковой культуры. Необходимо подчеркнуть, что студенты в массе своей с удивлением и большим интересом встречают информацию, открывающую им глаза на родной язык как плод многовекового коллективного творчества и созидательной духовной деятельности поколений соотечественников. Большинство студентов, как выясняется, испытывает очевидную, хотя и неосознанную, потребность в получении подобного знания. Культурно-историческая информация востребована аудиторией учащихся, однако не отвечающая этим запросам система преподавания русского языка, из которой выхолощена его «душа», мешает проявлению естественной внутренней расположленности учащихся к постижению сущности родного языка.

Практическое решение проблемы изучения культурно-исторических аспектов дисциплины «Русский язык и культура речи», как представляется, не требует сложных изменений организационно-методического характера. Оно не требует даже выделения дополнительных часов (хотя это было бы желательно). Достаточно частично перераспределить выделенное на дисциплину учебное время. Например, следует отвести 1 час на ознакомление студентов с темой «Место русского языка среди других языков мира», кратко описать группировки языков и обозначить место русского языка в их составе. Кроме этого следует выделить ещё 2–3 часа на то, чтобы рассмотреть тему «Основные исторические этапы возникновения, формирования и развития русского языка». В рамках этой ключевой учебной темы преподаватель в состоянии многое «открыть» нашим молодым соотечественникам относительно интересующих нас проблем. Нужно отметить, что эта тема всегда с большим интересом встречается студенческой аудиторией, хотя, как показывают результаты контрольного тестирования, усваивается она не без труда. Такого рода учебная тематика не подменяет и не дублирует курса отечественной истории, она лишь опирается на исторический контекст, проясняющий, когда и как

образовались древние праязыки и порождённые ими современные языки; какие именно историко-культурные события привели к тому или иному изменению этнолингвистической ситуации и т. п.

Предложенные здесь отдельные рекомендации — всего лишь один из возможных путей преодоления образовавшегося «провала» в знаниях и представлениях о русском языке и национальной культуре. Очень важно, чтобы в обязательный культурно-образовательный минимум российского интеллигента XXI века вновь вошло знание исторической судьбы родного русского языка, так как она тесно переплетена с языками и культурами народов России, Евразии и других народов мира.

Sokolova T. M.

St. Petersburg State University, Russia

STUDY OF THE CULTURAL AND HISTORICAL ASPECTS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A NATIVE IN THE SYSTEM OF UNIVERSITY TRAINING OF NON-PHILOLOGY STUDENTS

The article focuses on inclusion of historical and cultural component into the course of “The Russian Language and the Culture of Speech”, with the data on development of the Russian language over the centuries in conjunction with other languages and cultures, including the Slavic ones. Such awareness-raising approach to teaching Russian language to non-philologists can be explained by the need to restore the lost basic knowledge in the field of Russian Literature, which are the foundation of the national culture.

Keywords: historical and cultural awareness-raising; culture of Russian speech.

Табаченко Людмила Владимировна

Южный федеральный университет, Россия

lyudmila-tabachenko@yandex.ru

СПЕЦКУРСЫ ПО ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ

Необходимость изучения церковнославянского языка филологами определяется его ролью в формировании русского литературного языка и влиянием православия на русскую культуру. Знакомство студентов с широким кругом прецедентных церковнославянских текстов позволяет расширить их общефилологический и культурный горизонты. Статья содержит обобщение опыта преподавания спецкурсов по церковнославянскому языку и современному религиозному дискурсу в Южном федеральном университете.

Ключевые слова: церковнославянский язык, подготовка филологов-русистов.

Современный русский литературный язык, как известно, сформировался под сильным влиянием церковнославянского языка, он представляет собой «синтез церковнославянской и русской стихий»¹. Более того, исследователи истории русского литературного языка (Н. А. Мещерский, А. М. Камчатнов) сравнивают церковнославянский язык с корнем, лозой, к которой была привита ветвь восточнославянской народной речи. Современная система русского литературного языка существенно отличается от церковнославянского, который с 1918 года перестал быть учебным предметом, что обусловливает необходимость его изучения, в первую очередь на филологических факультетах классических и педагогических университетов.

В Южном федеральном университете есть опыт пятнадцатилетнего преподавания спецкурсов «Церковнославянский язык», «Лексика церковнославянского языка», «Современный религиозный дискурс», которым мы вкратце поделимся.

Одна из основных задач этих спецкурсов — дать возможность студентам познакомиться с как можно более широким кругом прецедентных церковнославянских текстов (молитвы, ветхозаветные, евангельские тексты, послания апостолов и т. д.), которые студенты уже в состоянии самостоятельно читать и анализировать. Это позволяет, с одной стороны, расширить общефилологические, культурные и, самое важное, духовные горизонты студентов, с другой — в процессе перевода и анализа церковнославянских текстов накопить материал для исследования истории и этимологии слов, направлений их семантического развития. Названные спецкурсы читаются после курсов старославянского языка и исторической грамматики (или параллельно с последним), что определяет ряд особенностей преподавания.

Во-первых, нет необходимости заучивать парадигмы склонений и спряжений, поскольку студенты уже овладели грамматической и лек-

сической базой старославянского языка и могут применять свои знания с небольшими поправками при анализе церковнославянских текстов. Поэтому у преподавателя есть возможность использовать т.н. синтетический подход к изучению церковнославянского языка, т. е. идти от текста, а не от грамматической системы.

Во-вторых, студенты имеют возможность сравнивать четыре языковые системы — старославянскую, церковнославянскую, древнерусскую и современную русскую. Такое сравнение помогает уяснить преемственность церковнославянского и старославянского, основные отличия древнерусского и церковнославянского языков, а также делать выводы о влиянии церковнославянского языка на развитие русского литературного языка. Таким образом, спецкурсы по церковнославянскому языку скрепляют три основных лингвистических курса исторического цикла: старославянский язык, историческую грамматику русского языка и историю русского литературного языка.

Поскольку подавляющее большинство студентов не чувствует практической необходимости овладения церковнославянским языком, «зазывать» их на эти спецкурсы по выбору приходится, аппелируя к их филологическим и культурным интересам. Вот некоторые выдержки из листовки-призыва «Все на церковнославянский!»:

Вы хотите не только любоваться красивой вязью церковнославянских букв с ажурным надстрочием из титл, ударений и придыханий, но и читать и понимать церковнославянские тексты?

Вы уже знаете, что *иже* — это не ‘если’, но еще не уверены в значениях слов *паче, понеже, паки*, хотите разобраться, почему *мэда* из награды превратилась во взятку, *взыскание* из поисков погибающей души — в наказание, *прелесть* из дьявольского обольщения в очарование и привлекательность?

Вы хотите прочесть по славянскому первоисточнику о сотворении мира, грешопадении Адама и Евы, поразмышлять о том, что такое «кожаные ризы», откуда взялась масличная ветвь у голубки Пикассо, почему имя собственное одного из сыновей Ноя стало нарицательным, наконец-то понять внутреннюю форму терминов *семито-хамитские* и *яфетические* языки? Вы хотите прочесть историю Иосифа и его братьев и сравнить ее с версией Томаса Манна, узнать, почему имя Моисей означает ‘вынутый из воды’, что такое неопалимая купина, казни египетские и мания небесная?

Вы хотите узнать о евангельских событиях из четвероевангелия от Матфея, Марка, Луки, Иоанна, а не «от Воланда», прочесть заповеди блаженства и Нагорную проповедь, сравнить их с ветхозаветным декалогом, подумать о том, кто такие «нищие духом» и почему «много званных, но мало избранных»?

Вы хотите наконец-то познакомиться с молитвами и псалмами, которые еще сто лет назад наизусть знал каждый школьник и которых мы совершенно не чувствуем ни в пушкинском «Отцы пустынники и жены непорочны..», ни в цветаевском «Ты проходишь на Запад Солнца...» — не ощущаем православной основы всей русской литературы?

Если хоть на один вопрос вы ответили «да», мы ждем вас на спецкурсах по церковнославянскому языку и современному религиозному дискурсу. Никакой зубрежки склонений и спряжений — упор не на описание языковых подсистем, а на грамматико-комментированное чтение и перевод.

И аудиторная, и самостоятельная работа студентов базируется на чтении и анализе церковнославянских текстов. На занятиях обычно прочитываются и комментируются молитвы Господня, молитва Святому Духу, Ангельское приветствие Божией Матери, Похвала Пресвятой Богородице, др. молитвы. В рамках модуля «Жанровое пространство религиозного дискурса» преподаватель знакомит студентов со структурой Библии, книгами Ветхого Завета. Во время Великого поста читаются отрывки из Евангелия, охватывающие промежуток времени от Тайной вечери до Воскресения Христова. В процессе чтения и анализа этих важнейших для русской культуры текстов преподаватель останавливается на связи Евангелия и русской литературы, на её евангельской (и шире — православной) основе, на евангельских сюжетах и их трансформации в произведениях русских писателей и поэтов: А. С. Пушкина, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, Б. Пастернака, И. Бродского и др. Эти вопросы могут стать темами докладов студентов, их научной работы.

В рамках индивидуальных и групповых проектных заданий студенты анализируют определенный корпус церковнославянских текстов (например, утренние, вечерние молитвы, четвероевангелие, псалмы, последование к причастию и др.) и собирают материал следующего характера:

- 1) места, вызывающие затруднение из-за непонятного, не совпадающего с современным синтаксисом;
- 2) фрагменты с церковнославянскими словами, которых нет в современном русском языке (*мишелоимство* ‘собирание ненужных вещей’, *выну* ‘всегда, во всякое время’, *дондеже* ‘до тех пор, пока’, *иссопъ* ‘мелкая трава, которая употреблялась для кропления жертвенной кровью’, *южикъ* ‘родственник’, *кратиръ* ‘сосуд’, *анкира* ‘якорь’ и др.);
- 3) фрагменты с т.н. межъязыковыми омонимами, или, в другой терминологии, церковнославяно-русскими паронимами, т. е. словами, имеющими разные значения в русском и церковнославянском языках, напр.: *въ заповедехъ Твоихъ поглумлюся* (*глумитися* — цслав. ‘обдумывать, размышлять’); *О всякой души христианстей... скорбящей же и озлобленней* (*озлобленный* цслав. ‘угнетенный, стесненный, тот, на кого распространилось зло’); *Упокой его, Господи, в месте свете, в месте злачне* (злачный — цслав. ‘изобилующий травами, злаками, плодородный’; речь идет о рае);
- 4) возможные неблагозвучные примеры (*отрыгнутъ устне мои пение; отъими отъ мене поносъ*).

Студенты должны дать перевод текста и свой комментарий: что с такими словами и фрагментами нужно, по их мнению, сделать: оставить, заменить на другие церковнославянские (например, в Проекте документа «Церковнославянский язык в жизни Русской Православной Церкви XXI века»² предлагается заменить *кратир* на *сосуд*; *реть* на *рвение*), заменить на современные русские, сделать подстрочный комментарий. Общегрупповые проектные задания могут состоять в составлении словарика — списка а) слов, которых нет в современном русском языке; б) слов — межъязыковых омонимов.

После осмыслиения опыта чтения, перевода и анализа церковнославянских текстов можно провести дискуссию о целесообразности т.н. реформы церковнославянского языка. Студенты аргументируют свою позицию в этом вопросе, основываясь и на собственном лингвистическом опыте, и на знакомстве с мнениями по этому вопросу, представленными в СМИ и соцсетях. Основные аргументы «за» и «против» сводятся к следующим:

«за»:

- 1) люди должны понимать то, что читают, поют и говорят в церкви, они должны молиться, осознавая, о чем идет речь, а не «отстаивать» службы и не «вычитывать» правила; непонятность церковнославянского языка — основная причина отдаления от церкви;
- 2) несовпадение церковнославянских и русских значений слов приводит к превратному пониманию церковнославянских текстов.

Противники любых изменений в церковнославянском языке приводят следующие аргументы:

- 1) люди не ходят в церковь не потому, что не понимают языка богослужения; служба — это не лекция, которая должна быть понята на интеллектуальном уровне;
- 2) кто хочет понимать церковнославянские тексты, должен потрудиться, выучить языки; ведь тратят, например, люди много времени и сил, чтобы выучить юридическую, лингвистическую и проч. терминологию;
- 3) непонятные или двусмысленные слова — толчок к размышлению, к тому, чтобы понять их, изучить язык;
- 4) перевод с церковнославянского языка на русский — это не перевод с одного языка на другой, это снижение высокого стиля русского литературного языка и приближение его к стилю обыденному;
- 5) кто будет проводить эту реформу? Это должны делать люди духовные, есть ли сейчас такие?
- 6) церковнославянский язык — икона, национальное достояние, его нельзя трогать, менять, даже частично.

Собранный материал служит также основой студенческих научных исследований — докладов в рамках спецкурсов и на студенческих научных конференциях, а также курсовых работ, бакалаврских и магистерских диссертаций. Эти работы вырастают из того интереса, который появляется у студентов в процессе знакомства с церковнославянскими текстами и их анализа.

Лингвистические изыскания студентов выполняются в двух направлениях:

1. Историческая лексикология и семасиология.

Студентами исследуется история слов *прелесть* ‘облазн, греховное искушение, прельщение, обман; заблуждение, ошибка, грех’, *мзда* — ‘плата, вознаграждение’; *взыскание* ‘спасение; поиски’ и др.

2. Роль церковнославянизмов в языке художественной литературы.

Акцент делается на семантику церковнославянизмов, на те смыслы, которые будут понятны читателю, если он знает церковнославянские значения слов. Например, была предложена тема исследования «Роль церковнославянизмов в расширении семантической емкости слова и церковнославяно-русская омо-

нимия в идиолекте М. Цветаевой». При анализе цветаевских текстов выяснилось, что в них часто совмещаются церковнославянские и русские значения слов, реализуемые одновременно, что создает определенную семантическую емкость слова и «мерцание» смыслов: *ревность* — цслав. ‘усердие, рвение’, русск. ‘мучительное сомнение в чьей-нибудь верности, любви, в полной преданности’; ‘зависть к успеху другого, нежелание делить что-л. с кем-л.’; час цслав. ‘время’, русск. ‘промежуток времени, равный 60 минутам’; *риза* цслав. ‘одежда’, русск. ‘облачение священника’; *уяснить* цслав. ‘сделать светлым, прояснить, зажечь свет’, русск. ‘понять’ и др.

Опыт преподавания спецкурсов по церковнославянскому языку и современному религиозному дискурсу позволяет утверждать, что не стоит отказываться от такого богатого наследия, каким является церковнославянский язык как часть общенародного языка, чистый источник, хранитель зачастую утраченных высоких слов и смыслов. Его нужно сохранять и изучать.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Камчатнов А. М. История русского литературного языка: XI — первая половина XIX века: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. пед. учеб. заведений / А. М. Камчатнов. М.: Академия, 2005. С. 656.

² Проект документа «Церковнославянский язык в жизни Русской Православной Церкви XXI века» от 16 июня 2011 г. [Электронный ресурс] // Русская Православная церковь. Официальный сайт Московского Патриархата [сайт]. [Москва, 2011]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1542499.html> (дата обращения: 10.05.2016).

Tabachenko L. V.

Southern Federal University, Russia

CHURCH SLAVONIC LANGUAGE SPECIAL COURSES IN THE SYSTEM OF CONTEMPORARY RUSSIAN PHILOLOGICAL EDUCATION

The author argues that the necessity of studying the Church Slavonic language by philologists stems from its role in the formation of the Russian literary language and the influence of the Orthodox Church on Russian culture. Students could expand their general philological, cultural and spiritual horizons by getting acquainted with the wide range of important Church Slavonic texts. The article contains the lessons learned from the teaching Church Slavonic language special courses and contemporary religious discourse.

Keywords: Church Slavonic Language; teaching Russian philology.

Черкашина Татьяна Тихоновна

Государственный университет управления, Россия

ttch2004@yandex.ru

«ПРИВИВКА» ДИАЛОГИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА: АНАЛИЗ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье на примере анализа речей В. Путина рассматриваются актуальные проблемы формирования диалогической культуры будущих политических лидеров, подчеркивается необходимость выделения данной проблемы в специально поставленную педагогическую задачу, делается вывод о недостаточном лингводидактическом обеспечении компетентностной модели высшего образования.

Ключевые слова: языковые маркеры диалогичности, элитарная речевая культура, проектные задания.

В политическом дискурсе имплицитно присутствуют не только воздействующие потенции языковых маркеров диалогичности, но и способ выражения авторской позиции инициатора общения. Анализируя проблематику текста, М. Бахтин выделял его металингвистическую составляющую, в которой, по мнению ученого, проявляется философско-методологическая парадигма риторики диалога.

Глобализационные процессы не уничтожили атрибуты политкорректности в языке политических лидеров, но и не преумножили их. Смыслы речевого поведения авторитетного говорящего привязаны в конечном итоге к основной задаче — сохранению лица и стремлению не растерять уровень доверия аудитории. Информационные «прививки» диалогичности, без всякого сомнения, не выступают «пирсингом» политического дискурса. Они скорее всего являются не только мощным механизмом формирования имиджа национального лидера, но и перспективой становления новой политической реальности, что корреспондирует корректировку образовательных целей коммуникативной подготовки в рамках высшей школы.

Введение в речь авторитетных политиков в качестве равноправно-символических единиц языковых контактоустанавливающих средств, разрушающих монологическую «образцовость» речи, ведет к внедрению в политический дискурс понятийно-смысловых единиц нового стиля межличностного взаимодействия.

Вопрос о том, нужно ли прививать студентам диалогический стиль общения, относится, на наш взгляд, к разряду риторических. Диалогичность как одна из базовых категорий политического дискурса коррелирует интерес лингводидактики к межъязыковому подходу при рассмотрении образовательных возможностей речеведческих дисциплин,

несмотря на их исключение из ФГОС ВО, а значит, факультативность и вариативность выбора студентов.

Язык предоставляет говорящему огромный набор речевых стратегий, тактик, лексико-стилистических маркеров возведения «обычного» (конкретной ситуации общения) в ранг «необычного» (творческого решения) pragматических речевых задач. «Упаковочные» языковые маркеры диалогичности, несомненно, расширяют индивидуальное словотворчество. Заметим: использование всего регистра различных языковых средств, разрушающих монологическую образцовость текста, выгодно подчеркивает культурно-речевой статус говорящего. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров проявление речевых тактик называли «речевыми бирками», или речевыми клише, в наибольшей степени раскрывающими коммуникативный замысел говорящего, который отражает не только состояние внутреннего мира языковой личности, но и позволяет охарактеризовать отношения между автором и слушателем, что, в сущности, формирует риторический эффект дискурса в целом¹.

Компетентностная модель высшего образования ставит перед преподавателями конкретные задачи по формированию определенных профессионально значимых инструментальных коммуникативных компетентностей, в числе которых умение слушать и слышать; говорить, а также оценивать, анализировать «свою» и «чужую» речь. В целях систематизации корпуса языковых средств диалогизации, наиболее заметных и весьма распространенных в речи авторитетного оратора, каковым, бесспорно, является В. Путин, студентам можно предложить выполнить ряд творческих заданий, к примеру — проанализировать наиболее значимые публичные выступления Президента РФ и выделить некоторые часто встречающиеся в его речи лексико-стилистические, лексико-грамматические, экстралингвистические маркеры диалогичности², а также определить уровень риторической грамотности политического лидера страны. Студенты отметили, что личностный стиль российского президента В. Путина отличает ответственное отношение к слову.

Работая над выполнением проектного задания по дисциплине «Культура речи и деловое общение», студенты выяснили, что за президентом России закрепился имидж жесткого переговорщика, хладнокровного, осторожного, дальновидного. На заседании Международного дискуссионного клуба «Валдай», отвечая на вопрос из зала, как будет реагировать Россия в случае, если пилоты ВКС РФ подвергнутся атакам из зенитно-ракетного вооружения, которое могут передать ИГ страны региона, В. Путин ответил: «50 лет назад ленинградская улица научила меня одному правилу: если драка неизбежна, быть надо первым». Непредсказуемость В. Путина и его способность доводить задуманное до логического конца отмечают даже те, кто называет его «хитроумным гроссмейстером», который всегда играет черными, но выигрывает.

Обращает на себя внимание терпение российского президента и его способность выслушивать своих оппонентов. Словосочетание «вежливые люди» стало национальным брендом, имеющим прямое отношение к имиджу российского президента. В. Путин мастерски владеет аргументативной риторикой, умело использует специальные языковые контакты устанавливающие средства, такие, как: а) цитация, б) парцелляция, в) сленг, в) просторечие, г) вопросно-ответный комплекс, д) вставные конструкции, ж) солидаризация, единение со слушателями, которые обеспечивают успех на переговорах.

Так, выступая перед депутатами ГД 18.03.2014 г., В. В. Путин сказал: «Я не люблю обращаться к цитатам, но всё-таки не могу удержаться, еще одна выдержка из еще одного официального документа, на этот раз это Письменный меморандум США от 17 апреля 2009 года, представленный в этот самый Международный Суд в связи со слушаниями по Косово. Опять процитирую: «Декларации о независимости могут, и часто так и происходит (парцелляция), нарушать внутреннее законодательство. Однако это не означает, что происходит нарушение международного права». Конец цитаты. Сами написали, расструбили (просторечие) на весь мир, нагнули всех (сленг), а теперь возмущаются. Чему? (вопросно-ответный комплекс) Ведь действия крымчан четко вписываются в эту, собственно говоря, (вставная конструкция) инструкцию. Почему-то то, что можно албанцам в Косово, а мы (солидаризация, единение со слушателями) относимся к ним с уважением, запрещается русским, украинцам и крымским татарам?»

В. Путин отдает предпочтение информационно-интерпретационной стратегии развития мысли и выбирает тактики комментирования, используя специальные языковые маркеры:

- 1) языковые средства имитации диалога: «Разве стремление жителей Крыма к свободному выбору своей судьбы не является... ценностью? Поймите нас»;
- 2) языковые средства совместности: «Перед нами стоит задача формирования научно-технологического потенциала, адекватного современным вызовам мирового технологического развития»; «Мы с вами должны с полной отдачей сил... эффективно использовать то время, которое нам подарила судьба, чтобы послужить России»; «Наша страна исторически формировалась как союз многих народов и культур. И основу духовности самого российского народа испокон веков составляла идея общего мира — общего для людей различных национальностей и конфессий»³ и др.;
- 3) введение мнения оппонента и ссылка на авторитетное мнение: «Между тем отсутствие собственной культурной ориентации, слепое следование зарубежным штампам неизбежно ведет к потере нацией своего лица. „Государственный суверенитет определяется в том числе и культурными критериями“», — так писал Дмитрий Сергеевич Лихачев»⁴; «Оценки ученых говорят о том, что изделия с применением нанотехнологий войдут в жизнь каждого..»
- 4) языковые формулы для выражения личной позиции: «Считаю необходимым поддержать инициативу российских лингвистов о создании „Национального фонда русского языка“, главными критериями которого должны стать развитие русского языка в стране, поддержка программ его изучения в бли-

жайшем и дальнем зарубежье, и в целом — популяризация русского языка и литературы в мире»; «Повторю, забота о русском языке и рост влияния российской культуры — это важнейший социальный и политический вопрос»; «Полагаю, что целесообразной и своевременной была бы поддержка этого проекта и со стороны Российской академии наук»;

- 5) синтаксические модели, помогающие драматизировать содержание речи: «Чтобы понять, почему был сделан именно такой выбор, достаточно знать историю Крыма, знать, что значила и значит Россия для Крыма и Крым для России. В Крыму буквально все пронизано нашей общей историей и гордостью» и др.

Острые, яркие, остроумные ответы В. Путина позволяют назвать его интеллектуалом-технократом, который твердо отстаивает свои позиции. Так, отвечая на реплику американского президента Б. Обамы о том, что «российский лидер одной ногой опирается на старые принципы ведения дел, а другой — на новые», В. Путин сказал: «Что касается стоять на одной ноге в прошлом, а другой — впереди, у нас в народе есть не очень литературное слово: мы враскорячу не умеем стоять. Мы твердо стоим на ногах и всегда смотрим в будущее. Это особенность России»; «Мы не виляем хвостом и позицию не меняем... И нам не нужно теперь прыгать из стороны в сторону, как блоха в аркане» и т. д.

Выступая на Генеральной ассамблее ООН, В. Путин при всей неоднозначности и напряженности ситуации, как всегда, импровизировал, был тверд и категоричен в принципиально важных оценках международной обстановки. Его знаменитый риторический вопрос передавали все мировые информационные агентства: «Так и хочется спросить тех, кто создал такую ситуацию: вы хоть понимаете теперь, чего вы натворили?» Как авторитетный мировой лидер В. Путин заявил о своем праве влиять на ход мировой истории, заострив внимание на опасности экспорта «демократических» революций. «Экспорт революций, теперь уже так называемых демократических, продолжается», — заявил Путин. Он уточнил, что «во всех странах, где это происходило, ситуация не прогрессировала, а деградировала». В. Путин подчас отвечает на поставленные вопросы с иронией и юмором. Сильный и жесткий политик «ступает мягко», говорит вежливо, деликатно, некатегорично: я предполагаю/думаю, может быть/предлагаю обсудить/не надо забывать/уверен, но его слышит весь цивилизованный мир. К таким выводам пришли студенты в ходе выполнения творческих заданий, подчеркнув при этом, что коммуникативное поведение лидера отличает а) «речевое» хладнокровие; б) оптимальный «индекс» многословия, или контроль за объемом ответа на поставленные вопросы; в) речевая инициатива; г) умение владеть собой и умение подать себя; д) установка на коммуникативное сотрудничество; е) языковая импровизация; ж) умение предвидеть перспективу и мотивировать на ее реализацию; з) умение заряжать оптимизмом и уверенностью в правоте своей позиции и др.

Развивая умения студентов выделять в речи авторитетных лидеров современности языковые маркеры диалогичности, мы реализуем

на практике специально поставленную педагогическую задачу по «прививке» элитарной речевой культуры с ее установкой на диалогический стиль взаимодействия. Безусловно, аспектный подход к формированию диалогической компетентности в рамках вариативных курсов не решает проблему и, тем более, не снижает остроту недостаточности лингводидактического обеспечения коммуникативной модели высшего образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980.

² Черкашина Т. Т. Языковые маркеры в практике коммуникативного лидерства как элемент эффективного управления // Вестн. Московского ун-та. Сер. 21. Управление (государство и общество). 2015. № 2. С. 112–127.

³ Ежегодное послание президента Федеральному Собранию РФ (26 апреля 2007 года, Москва, Кремль).

⁴ Там же.

Cherkashina T. T.

State University of Management, Russia

“VACCINATION” OF DIALOGUENESS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM: THE ANALYSIS OF POLITICAL DISCOURSE

The article analyses the example of V. Putin’s speeches, devoted to the topical problems of formation of dialogue culture of the future political leaders, it emphasized the need for this problem in specially designed pedagogical task and concludes of insufficiency of linguodidactical ensuring of the competence model of higher education.

Keywords: linguistic markers of dialogueness; elite speech culture; design jobs.

Шулежкова Светлана Григорьевна

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова, Россия*

shulezkova@gmail.com

ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

Опираясь на опыт преподавания в высшей школе, автор излагает свой взгляд на способы повышения уровня подготовки филологов-русистов. В статье обосновываются требования к содержанию историко-лингвистических дисциплин; доказывается необходимость использования интерактивных приёмов ведения занятий, вызывающих у студентов желание сознательно готовить себя к будущей профессиональной деятельности; демонстрируется эффективность применения принципов систематической обратной связи и открытых перспектив.

Ключевые слова: высшая школа, филологи-русисты, историко-лингвистические дисциплины.

Историко-лингвистические дисциплины играют огромную роль в процессе подготовки филологов-русистов. Они способствуют формированию у студентов цельного представления о закономерностях, предшествовавших современному состоянию русского языка, о его системной организации, знаковой природе, его гибкости и подвижности, которая поддерживается творческой энергией народа. Как пишут авторы одного из лучших учебно-методических пособий по историко-лингвистическому комментированию фактов современного русского языка¹, «исторический принцип изложения языкового материала формирует диалектический взгляд на язык как на меняющуюся систему, жизнь которой связана с историей и культурой народа. Тем самым формирует понятие „генетическая память языка“. Он воспитывает убеждение в том, что любая норма стабильна лишь относительно, что в языковом мире существуют, кроме очевидных, невидимые, разрушенные связи между звуками, морфемами, категориями. Они становятся прозрачными, будучи освещены светом историко-лингвистической закономерности. Обретают чёткость десятки разобщённых правил и исключений»².

Историко-лингвистический цикл включает несколько дисциплин, к основным из которых издавна относятся «Старославянский язык», «Историческая грамматика русского языка», «История русского литературного языка» и «Историко-лингвистический комментарий русского языка». В современных филологических учебных планах они обычно представлены в двух блоках: «Древние языки» и «История русского языка». К этому циклу непосредственное отношение имеет и курс «История лингвистических учений», позволяющий «вписать» все важнейшие до-

стижения в изучении истории русского языка в канву истории мирового языкознания.

В российских вузах накопился богатый опыт создания учебной литературы по интересующему нас циклу курсов, и у студентов есть возможность выбора между множеством учебников и учебных пособий, предлагаемых на книжном рынке, как в бумажном, так и в электронном исполнении. Однако качество усвоения теоретических знаний будущими филологами-русистами и приобретения ими навыков историко-лингвистического анализа современных русских текстов в рамках вырабатываемых компетенций во многом зависит от системы преподавания историко-лингвистических дисциплин. Один из возможных путей достижения желаемой цели опробован в Институте истории, филологии и иностранных языков Магнитогорского государственного технического университета. Наш преподавательский опыт показал, что успешное преодоление трудностей, встречающихся на пути современного историка языка, особенно в условиях сокращения аудиторных часов, отводимых учебными планами на освоение сложных для студентов курсов, возможно, если строго следовать определённым принципам структурирования и методики преподавания каждой из историко-лингвистических дисциплин. Так, например, решающими для достижения желаемых результатов при чтении курса «История лингвистических учений» следует признать принципы системности и компактности изложения материала, противоположные калейдоскопичности, которой грешат некоторые учебные пособия по гуманитарным наукам; принцип обогащения теоретического курса новейшими достижениями отечественной и зарубежной науки; принцип хронологической последовательности излагаемых событий; принцип опоры на доминантные проблемы курса, которые должны пронизывать весь учебный материал; принципы «персонификации» истории науки и акцентирования внимания на кульминационных моментах её развития; принцип отражения причинно-следственных связей всех «взлётов» и «падений» научной мысли, а также принцип взвешенного, аргументированного отношения преподавателя к излагаемым фактам и корректной оценки разнородных концепций. Именно эти принципы положены в основу книги «История лингвистических учений», созданной в Магнитогорском государственном университете и рекомендованной (наряду с книгами других авторов) Министерством образования и науки РФ в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся по специальностям «Филология», «Иностранный язык», «Лингвистика и межкультурная коммуникация»³.

История лингвистических учений охватывает огромный материал в плане топохронологии — 2,5 тысячелетия, начиная с науки о языке в Древней Греции и Риме и заканчивая сложнейшим состоянием современной теории языка. Уже на вводном занятии, предложив свой взгляд

на периодизацию истории лингвистических учений, преподаватель может выделить ключевые проблемы теории языка и методично прослеживать затем на протяжении всего курса, как эти проблемы ставились и решались в разные эпохи в разных странах. История лингвистических учений должна быть представлена как смена школ и направлений, а главное — как изменение лингвистических парадигм. В трудах каждой из школ, каждого из рассматриваемых направлений лектор вместе со студентами должен найти ответы на важнейшие вопросы общего языкознания: какова философская основа рассматриваемого учения? как определяются в нём объект лингвистики и его границы? Каким видится учёным той или иной эпохи структурное членение языка? Решаются ли ими проблемы функционирования языка, его исторического развития и закономерностей развития? Игнорируется или признаётся знаковая природа языка? Выявляются ли языковые универсалии и предлагаются ли собственные классификации языков мира? Вырабатываются ли особые приёмы или методы лингвистического исследования? На какие традиции опираются представители того или иного направления и что нового они внесли в науку о языке?

Одновременно дидактическое сопровождение историко-лингвистического материала должно постепенно превращать теоретический курс в своеобразный «трамплин», вызывающий у студентов желание погрузиться в мир науки, самостоятельно добывать новые знания, осознанно готовить себя к будущей профессиональной деятельности. Этого можно добиться за счёт интерактивного характера проведения значительной части занятий, неуклонно реализуя принципы обратной связи и открытых перспектив; за счёт материалов для самоконтроля, которые содержат творческие, поисковые, эвристические вопросы и задания, а потому пробуждают интеллектуальную активность, формируют умение обобщать полученные знания и применять их на практике. К примеру, семинарские занятия традиционно требуют от обучающихся воспроизведения знаний, полученных от знакомства с конкретными произведениями выдающихся лингвистов. Иногда студент полагает, что с него довольно просто конспекта. И кардинально меняется его отношение к заданию, если он должен на занятии в составе своей команды либо защитить, либо опровергнуть концепцию лингвиста, чью работу он конспектирует. Обычно на семинары, которые проходят в форме дискуссий, для обсуждения выносятся работы, взгляды авторов которых кардинально отличаются друг от друга, например, «“Вечные” проблемы языкознания в трудах В. фон Гумбольдта и А. Шлейхера. Кто из них был прав?» Студенты, как правило, с энтузиазмом участвуют в дискуссиях подобного рода. Их интерес к курсу поддерживается с помощью приёма «персонификации» истории науки о языке. Ознакомление студентов с социально и этически значимыми фактами из жизни учёных, демонстрация доку-

ментальных фильмов, посвящённых выдающимся лингвистам, обращение к их оригинальным трудам, из которых извлекаются самые яркие, запоминающиеся высказывания, позволяют представить творцов науки в гармоничном сочетании с их философскими, лингвистическими, педагогическими воззрениями и реальными жизненными поступками.

Ощущение причастности к истории лингвистической науки, пробуждение интереса к ней можно стимулировать, предлагая студентам нестандартные вопросы. Приведём здесь в качестве примеров лишь два из них:

«Что можно было бы скорректировать в схеме родословного древа А. Шлейхера с учётом знаний, добытых лингвистикой XX–XXI вв.?»

«На ранних этапах своей деятельности Н. Ф. Яковлев увлёкся „новым учением о языке“ Н. Я. Марра, за что после осуждения марризма был отстранён от дел, серьёзно заболел и уже не вернулся к научной работе до самой смерти. Если бы вам представилась возможность защитить доброе имя Н. Ф. Яковleva, какие аргументы вы бы привели?»

Реформирование высшей школы России, её ориентация на европейскую систему образования, которые сопровождаются резким увеличением доли самостоятельной работы в учебных планах, заставила историков языка, участвующих в подготовке филологов-русистов, пересмотреть и содержание своих курсов, и методику их преподавания. Это коснулось, прежде всего, дисциплины «История русского языка», которая фактически объединила несколько прежних самостоятельных курсов. В Магнитогорском университете нашли выход в параллельном интегрированном изучении старославянского и древнерусского языков, которое затем сменяется изучением истории русского языка и завершается на заключительном этапе курсом историко-лингвистического комментария русского языка. Осуществить такого рода «поворот» невозможно было бы без соответствующих учебных книг, которые уже прошли апробацию и выдержали несколько изданий.

Учебно-методическое пособие «Старославянский язык, древнерусский язык и историческая грамматика русского языка: опыт сопоставительного изучения»⁴ составлено с учётом внедрения в учебный процесс новейших достижений палеославистики и теории языкоznания в рамках преподавания историко-лингвистических дисциплин. Оно даёт возможность конкретного применения принципов педагогики сотрудничества в условиях последовательного использования в учебном процессе сравнительно-исторического метода с опорой на положение выдающихся отечественных психологов и дидактов о продуктивности раннего сопоставления сходных понятий. Принцип сравнительно-исторического изучения в совокупности с принципами крупноблочного опережающего прохождения теоретического материала и систематической обратной связи пронизывает всё учебно-методическое пособие и обеспечивает последовательность и осознанность усваиваемых студентами знаний.

Пособие, задуманное как обобщающее, содержит сопоставительные таблицы и опорные сигналы по важнейшим темам трёх историко-лингвистических курсов — старославянского языка, древнерусского языка и исторической грамматики русского языка. Студентам рекомендуются обновлённые расширенные списки литературы — учебной, научной, справочной. Значительно увеличен состав отрывков из древних славянских памятников: отбирались фрагменты, наиболее информативные в содержательном отношении, обладающие высокой лингвокультурной и историко-лингвистической ценностью. Список вопросов к экзаменам и зачётам, схемы комплексного анализа текстов и словарь-минимум, достаточный для понимания включённых в пособие текстов, завершают книгу. Одновременно с известными учебниками и хрестоматиями по истории русского языка при обучении филологов-русистов используется «Хрестоматия по старославянскому языку», также созданная в Магнитогорском университете и за короткий срок (с 2011 по 2015 год) выдержанная 4 издания⁵. Главное назначение этих пособий — облегчить самостоятельную работу студентов в процессе освоения сложных историко-лингвистических курсов, помочь им приобрести навыки чтения древних славянских памятников и историко-лингвистического комментирования явлений современного русского языка. Впервые хрестоматия по старославянскому языку, куда вошли 66 отрывков из 26 памятников X–XI вв., в том числе обнаруженных в конце XX столетия, расположенных с учётом жанрового признака, сопровождаются не только различного типа комментариями, но и специально разработанными правилами светского воспроизведения вслух старославянских текстов. Хрестоматия снабжена фоноприложением, где представлены образцы чтения вслух включённых в неё отрывков, и проиллюстрированаrepidукциями произведений искусства, созданных по мотивам библейских сюжетов, упомянутых в учебном пособии. Завершающий хрестоматию Словарь состоит из двух частей. В первой приведено толкование слов и оборотов, встречающихся в старославянских отрывках, во второй даётся семантический и культурологический комментарий к библейским крылатым выражениям, генетически связанным с легендами и притчами, вошедшими в пособие.

Все три дисциплины, рассмотренные системно в сопоставительном ключе, являются важным звеном в профессиональной подготовке филологов-русистов, способствуют формированию у будущих филологов подлинно исторического подхода к явлениям языка. Содержание трёх историко-лингвистических курсов разделено на крупные блоки. При этом предполагается, что практическое применение полученных знаний должно следовать лишь за усвоением значительного по объёму блока теоретических сведений. Достичь необходимой готовности обучающихся к анализу конкретного языкового материала поможет неукоснитель-

ное следование принципу обратной связи, который должен сочетаться с принципом открытых перспектив. Регулярно осуществляемый контроль позволяет отслеживать процесс поэтапного овладения курсом каждым студентом, выявлять его слабые и сильные стороны, поддерживать стремление к успешной учебной деятельности, что поможет значительно повысить качество профессиональной подготовки филологов-русистов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Глинкина Л. А., Чередниченко А. П. Историко-лингвистический комментарий фактов современного русского языка: сборник таблиц, упражнений, материалов для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов. М.: Флинта : Наука, 2005. 208 с.

² Там же. С. 3.

³ Шулежкова С. Г. История лингвистических учений: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Флинта : Наука, 2008. 408 с.

⁴ См. Шулежкова С. Г. Старославянский язык, древнерусский язык и историческая грамматика русского языка: опыт сопоставительного изучения: учеб. метод. пособие. 2-изд. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 128 с.

⁵ Шулежкова С. Г. Хрестоматия по старославянскому языку: тексты, словарь, фоноприложение. 4-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 280 с.

Shulezhkova S. G.

Nosov Magnitogorsk State University, Russia

HISTORICAL AND LINGUISTIC COMPONENT IN THE PROCESS OF TRAINING SPECIALISTS IN RUSSIAN PHILOLOGY: INNOVATIVE APPROACHES

The author shares her experience in academic teaching, and suggests some ideas that help to increase the level of specialist training. The article also deals with the requirements to the content of historical and linguistic disciplines. The author proves the necessity of interactive study materials that help students to be more responsible in preparing for their future career. The article demonstrates the efficiency of the feedback and regular testing.

Keywords: academic teaching; specialists in Russian Philology; historical and linguistic disciplines.

НАПРАВЛЕНИЕ 6

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ 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

Авдеева Ирина Борисовна

*Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет, Россия*

i.d.avdeyeva@mail.ru

**«ЭЛЕГАНТНЫЕ КОНСТРУКЦИИ»
В НАУЧНОМ СТИЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
(НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПОДСТИЛЬ)**

Статья посвящена рассмотрению одной из грамматических категорий, наиболее актуальных для иностранцев, — видо-временной глагольной системе, и самой трудной для учащихся инженерного профиля теме — деепричастия и деепричастные обороты. Обозначены особенности функционирования деепричастий и деепричастных оборотов в текстах научно-технического подстиля; выявлена специфика их расположения в предложениях; перечислены основные трудности, возникающие у иностранцев при изучении одиночных деепричастий и деепричастных конструкций; отмечены пять характерных для текстов по инженерным дисциплинам типов синтаксических структур, с которыми употребляются деепричастные обороты. В статье приведены аутентичные примеры из учебников по дисциплинам инженерного цикла.

Ключевые слова: еврограмматика, видо-временная глагольная система русского языка, деепричастия и деепричастные конструкции, аутентичные тексты научно-технического подстиля.

Безусловно, наиболее сложным аспектом русского языка для иностранцев является видо-временная глагольная система, реализованная классическими темами «глаголы движения без префиксов и с префиксами», а также дополненная глагольными формами «причастия» и »деепричастия» и соответствующими конструкциями «причастные и деепричастные обороты».

С позиции иностранцев комплексная подвижная иерархическая система глаголов движения как явление сугубо русского менталитета может быть объяснена высказыванием одного из иностранных «нефтяных» топ-менеджеров, исколесившего всю Сибирь и Дальний Восток: «Россия — это не страна, это континент». Эта дальность наших передвижений по просторам Родины, постоянное смещение «ракурса рассмотрения», «оси координат», в которой мы описываем ту или иную ситуацию, и субъективность «картины мира» в отличие от европейских языков, зависящая от постоянного многоуровневого выбора говорящего той или иной предикативной конструкции, вызывает у иностранцев, привыкших думать, что Россия — это часть Европы, неизбывную оторопь, приводя их к однозначному выводу: русский менталитет невозможно понять до конца. Причем глаголы движения вместе с традиционной оппозицией «статика — динамика» и у носителей русского языка в последнее время вызывают «сбой в системе». В речи молодых людей можно услышать: «Они прибегут здесь», «Где ты принёс?» и т. п. И даже известные поли-

тологи позволяют себе «грамматические вольности»: «Путин снёс (перенёс. — И. А.) встречу на другую дату».

Такие широко распространённые в русских письменных текстах разных жанров глагольные формы, как причастия и деепричастия, вместе с причастными и деепричастными оборотами, как выяснилось, совершенно не развиты даже в близких языках (сербском, словацком, чешском и т. п.). Поэтому носители «еврограмматики» — европейцы конца XX — начала XXI века, знающие по 5–6 языков в совершенстве, читающие/слушающие Сервантеса, Бальзака и Гофмана в оригинале, — воспринимают русские причастные и деепричастные обороты как «изощрённые, утончённые, элегантные конструкции» (*sophisticated constructions*). При этом, если другие иностранные языки (например, испанский, итальянский, французский) молодые европейцы, как правило, изучали «сами» (с помощью самоучителя, посредством общения в языковой среде и чтения аутентичных книг), то о русском языке им уже откуда-то известно, что его «нельзя выучить без преподавателя». Но даже эта информированность не освобождает их от удивления при столкновении с такими базовыми грамматическими категориями русского языка, как видо-временная глагольная система во всём её многообразии. Ошибки отечественных дикторов, постоянно путающих субъект действия в предложениях с деепричастными конструкциями, только подтверждают эту печальную истину: сложная грамматика русского языка не даётся сама по себе, при её изучении требуется серьёзное осмысление на понятийном уровне и только после этого — усвоение. Описанные тенденции свидетельствуют о том, что данные категории должны быть объяснены с позиций новой языковой реальности.

Остановимся подробнее на деепричастиях и деепричастных конструкциях, которые наиболее актуальны для иностранцев, изучающих научный стиль на материале научно-технического подстиля (чтение аутентичных текстов учебников по инженерным специальностям).

Деепричастие, традиционная форма книжно-письменной речи, является проявлением синтаксической компрессии, необходимой для обозначения различных логико-смысловых отношений между описываемыми объектами.

В соответствии с программой иностранные учащиеся начинают изучать деепричастия во втором семестре подготовительного факультета, но многие иностранцы поступают на 1-й курс, не имея даже представления об этой части речи. В родных языках многих учащихся отсутствуют аналоги данной грамматической категории. Например, в английском языке ей соответствует *the adverbial participle (gerund)*.

Сложность представляет само распознавание деепричастий в тексте, поскольку деепричастие является неизменной, атрибутивной формой глагола, совмещающей в себе признаки как глагола (вид, переходность/

непереходность, постфикс **–сь**), так и наречия — неизменяемость формы: *получать — получая, получить — получив, превращаться — превращаясь, превратиться — превратившись, исследовать — исследуя, исследовав*. Ситуация облегчается тем, что в письменной речи деепричастные обороты и одиночные деепричастия обычно выделяются запятыми. Деепричастия обычно обозначают второе действие, параллельное действию, совершающему субъектом предложения и описанному смысловым глаголом-предикатом:

Метод наложения используют для анализа явлений, происходящих в электрических цепях при изменении их параметров. Например, используя метод наложения, нетрудно определить характер изменения токов ветвей в цепи при увеличении ЭДС.

В составе оборота деепричастие обычно обозначает второе, параллельное действие или различные обстоятельства:

1. *Проводя шаг за шагом вычисления угловой скорости $\dot{\omega}$, получаем функцию $\dot{\omega} = \dot{\omega}(\varphi)$.*
2. *Разделив все члены уравнения на дифференциал времени dt , получим...*

Напомним, что в предложении деепричастие:

- A) как и наречие, характеризует основной, смысловой глагол в функции предиката: *Скорости точек А и В могут быть определены, исходя из теоремы о сложении скоростей точек.*
- B) в составе оборота деепричастие обычно обозначает второе, параллельное действие или различные обстоятельства: *Электроны попадают на элементы анода, вызывая свечение люминофора.*

Деепричастие и деепричастный оборот:

- 1) чаще всего занимают в предложении крайние позиции:
 - A) после предиката в конце предложения: *Из полупроводника n-типа часть электронов диффундирует в полупроводник p-типа, полностью рекомбинируя между собой.*
 - B) перед предикатом в начале предложения: *Шлифуя заготовки с уступами, бабку ведущего круга не поворачивают.*
 - B) при наличии нескольких деепричастных оборотов в одной синтаксической конструкции они могут стоять либо по одну сторону, либо по обе стороны от предиката: *Капли жидкого металла, проходя зону дугового разряда, дегазируются, заполняют изложницу и затвердевают, обраzuя слиток.*
- 2) могут также находиться внутри предложения: стоять перед предикатом, после предиката и иногда разрывать составное сказуемое: *Дифференцируя обе части этого тождества по x , считая, что u есть функция от x , получим, пользуясь правилом дифференцирования сложной функции, $2x + 2uy' = 0$.*

В научно-техническом подstile, как и в книжных стилях литературного языка, часто функционируют одиночные деепричастия. Иностранцам необходимо усвоить, что оба действия, выраженные смысловым глаголом и деепричастием, совершаются одним субъектом либо одновременно, либо друг за другом. Сложность усвоения данной грамматической

категории состоит ещё и в том, что в отличие от глагола деепричастие, будучи формой глагола, не имеет собственного времени, а лишь поддерживает время, выражаемое основным смысловым глаголом в предложении. Иностранцам бывает сложно усвоить, что время действия, описываемого деепричастием, не зависит от времени действия, описываемого глаголом-предикатом, а также, что один и тот же деепричастный оборот может быть присоединён к предложению, описывающему действие в настоящем, прошедшем и будущем времени:

Пренебрегая малым значением напряжения насыщения, введём понятие идеального ОУ. = Пренебрегая малым значением напряжения насыщения, вводим понятие идеального ОУ. = Пренебрегая малым значением напряжения насыщения, ввели понятие идеального ОУ.

Учащиеся должны научиться безошибочно определять производящую основу, т. е. правильно находить инфинитив того вида глагола, от которого образовано конкретное деепричастие, поскольку формы деепричастий НСВ и СВ имеют фонетическое и орфографическое сходство. При этом следует уделять внимание двувидовым глаголам.

Основные трудности, возникающие у иностранцев при изучении одиночных деепричастий:

- 1) идентификация деепричастий как особой формы глагола;
- 2) определение места деепричастий в предложении;
- 3) различие одиночных деепричастий и деепричастных оборотов;
- 4) идентификация деепричастий НСВ и СВ, образованных от одних двувидовых глаголов и имеющих фонетическое и орфографическое сходство;
- 5) определение субъекта, который последовательно или параллельно выполняет два действия: одно, выраженное глаголом-предикатом, и второе, выраженное деепричастием;
- 6) понимание того, что глагол-предикат и деепричастие часто не совпадают по виду и по времени, поскольку в отличие от глагола деепричастие не имеет собственного времени, а только поддерживает время, выраженное основным смысловым глаголом в предложении;
- 7) представление о видо-временной самостоятельности деепричастий и деепричастных оборотов и их относительной независимости от основного предложения.

В подъязыках научно-технического подстиля деепричастия в подавляющем большинстве случаев встречаются в составе деепричастных оборотов, сохраняя при этом управление мотивирующего глагола. Особую сложность вызывает распознавание в тексте и понимание смысловой нагрузки, выраженной деепричастным оборотом, а также определение субъекта, который совершает действие, обозначаемое деепричастием.

Иностранные учащиеся должны знать и понимать, в каких ситуациях и в сочетании с какими синтаксическими конструкциями употребляются деепричастные обороты. В разных инженерных дисциплинах доминируют различные типы предложений, к которым могут быть присоединены деепричастные обороты: безличные, односоставные и двусоставные определённо-личные, неопределенно-личные, личные

двусоставные с одушевлённым и с неодушевлённым субъектом, инфинитивные.

Можно назвать пять типов синтаксических структур, с которыми употребляются деепричастные обороты, характерных для текстов учеников по инженерным дисциплинам:

- 1) деепричастный оборот присоединяется к безличным структурам, содержащим инфинитив: *Например, используя метод наложения, нетрудно определить характер изменения токов ветвей в цепи при увеличении ЭДС;*
- 2) деепричастный оборот присоединяется к односоставным определённо-личным конструкциям и личным двусоставным с одушевлённым субъектом, выраженным 3 л. мн.ч.: *Разлагая эти силы по горизонтальному и вертикальному направлениям, мы получаем...* (действия инженера);
- 3) деепричастный оборот присоединяется к неопределенно-личным конструкциям: *Толщину резиновой плёнки на ткани регулируют, изменяя зазор между вальками каландра.* (поведение логического субъекта, выраженного в предложении имплицитно);
- 4) деепричастный оборот употребляется с двусоставными конструкциями с грамматическим субъектом неодушевлённой семантики: 1. *Свободные электроны приобретают добавочную скорость, дополнительно перемещаясь в одном направлении.* (поведение реального объекта). 2. *Пересекая поверхность тела вращения, эта плоскость даёт окружность.* (поведение идеального объекта);
- 5) деепричастный оборот присоединяется к инфинитивным конструкциям: *Если сечение уменьшать, стягивая к узлу, то закон Кирхгофа формулируют для узла цепи* (результат выполнения определенного действия).

В научной речи нередко встречается употребление двух деепричастных оборотов в одном предложении, когда:

- 1) оба деепричастных оборота относятся к одному субъекту и занимают позицию:
 - A) перед предикатом: *Выразив силу трения как $T = fN$, где f — коэффициент трения и подставив это выражение в условие захвата, получим $\sin\alpha < f \cos\alpha$ или $f > \tan\alpha$.*
 - B) после предиката: *Применение пускового реостата значительно улучшает пусковые условия асинхронного двигателя, повышая пусковой момент и уменьшая пусковой ток.*
- 2) два или несколько деепричастных оборотов в одной синтаксической конструкции могут находиться как по одну сторону, так и по обе стороны от предиката: *Применив формулы переноса осей инерции, можно определить момент инерции сложной фигуры, алгебраически суммируя моменты инерции простых фигур относительно общей оси.*
- 3) деепричастные обороты могут относиться к разным субъектам и характеризовать разные предикаты.

При изучении деепричастных оборотов у иностранцев возможны следующие трудности:

- 1) определение места деепричастного оборота в предложении;
- 2) понимание, что в большинстве случаев деепричастия встречаются в составе деепричастных оборотов, сохраняя при этом управление глаголов, от которых они образованы;
- 3) понимание, что деепричастный оборот может использоваться только, если он описывает действие, совершаемое тем же субъектом, что и действие, описываемое смысловым глаголом-предикатом;

- 4) понимание, что деепричастные обороты могут быть присоединены к разным типам предложений (безличным, односоставным и двусоставным определённо-личным, неопределенно-личным, личным двусоставным с одушевлённым и с неодушевлённым субъектом и к инфинитивным предложениям);
- 5) понимание, что внутри деепричастного оборота слова связываются по законам грамматики русского языка;
- 6) умение расставлять знаки препинания при использовании деепричастных оборотов.

Хотя количество предложений с деепричастными оборотами в учебниках последних лет значительно сократилось, изучать структурные особенности конструкций с деепричастиями на уроках русского языка необходимо, потому что без этого невозможно ориентироваться в грамматической системе русского письменного языка, в частности, извлекать смысл при чтении текстов учебников по инженерным дисциплинам. При этом, как показывает практика, создавать собственные научные произведения, оставаясь в рамках научного стиля инженерного профиля, иностранцам вполне удается, если они умеют пользоваться синтаксической синонимией, то есть знают более простые способы обозначения тех же ситуаций при помощи трансформации деепричастных конструкций в словосочетания с отглагольными существительными.

Для развития навыков распознавания и использования глаголов и глагольных форм на материале научно-технического подстиля создан учебный комплекс в 17 книгах «Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика» (Санкт-Петербург: Златоуст, 2014).

Avdeyeva I. B.

Moscow Automobile and Road Construction State Technical University, Russia

“ELEGANT CONSTRUCTIONS” IN SCIENTIFIC SPEECH STYLE (RESEARCH AND TECHNOLOGY SUBSTYLE)

The article is devoted to one of the most important for foreign students grammar categories — aspectual-temporal system, and to the most difficult for future engineers theme, participle and verbal adverb phrase. The author describes main difficulties encountered by foreign students in reading authentic texts of the scientific style. The article presents some typical mistakes that foreign students are making, and gives recommendations on their correction.

Keywords: Russian verb paradigm; aspectual-temporal system; Participle and verbal adverb phrase; authentic texts of the scientific style.

**Адамсон Инна Владимировна,
Росс Маре Хейнриховна**

Таллинский университет, Эстония

inna.adamson@tlu.ee

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ЭСТОНИИ (КАК РОДНОЙ И КАК ИНОСТРАННЫЙ)

В статье представлен материал о русском языке в современной Эстонии. Внимание сосредоточено на экстралингвистических и социолингвистических аспектах. В частности, представлены результаты пилотного исследования школьников — носителей русского языка, обучающихся в школах с эстонским языком обучения, а также результаты опроса студентов Таллинского университета, изучающих русский язык как иностранный.

Ключевые слова: русский язык, Эстония, школьники, студенты.

В данной статье мы хотели бы рассмотреть вопрос о позиции и роли русского языка как родного, так и иностранного в современной Эстонии. В качестве объекта исследования представлено следующее:

1. Общая, экстралингвистическая информация о русском языке в Эстонии;
2. Результаты пилотного опроса школьников — носителей русского языка как родного, которые учатся в школах с эстонским языком обучения;
3. Результаты опроса студентов, изучающих русский язык на базе эстонского языка как иностранного.

В рамках статьи за основу берётся современный период функционирования русского языка в Эстонии, а именно, промежуток времени за последние 6 лет и шире — за последние 24 года.

По состоянию на 01.01.2015 г. население Эстонии — 1 312 000 жителей. Как известно, количество русскоязычного населения Эстонии очень возросло в советский период. Если в 1934 году доля русского населения составляла примерно 8%, то в 1989 году — 30%.

Когда Эстония вновь обрела независимость, то отношение к русским, или, точнее, к русскоязычным, а также к русскому языку было негативным, что обусловлено драматическими событиями в истории Эстонии. Однако в настоящее время возобладало прагматическое отношение эстонского общества к русскому языку, в связи с чем интерес к русскому языку как иностранному постоянно растёт. Это заметно по газетным публикациям последних пяти лет¹. Этот факт подтверждается результатами опроса эстонских студентов, выбравших русский язык из числа элективных предметов.

Поскольку система образования a priori в значительной степени влияет на состояние и функционирование языка, в последнее время уделяется особое внимание изучению эстонско-русского двуязычия.

Работа выполнена при финансовой поддержке Фонда исследований Гуманитарного института Таллинского университета

Перспективным является изучение отношения к родному языку русскоязычных школьников, которые учатся в школах с эстонским языком обучения. Данная проблематика остаётся актуальной в плане продолжения наблюдений с учетом влияния экстралингвистических параметров. Чтобы развить вектор исследований, был проведен опрос среди русскоязычных школьников, обучающихся на эстонском языке. Представленные в настоящей статье результаты пока что не претендуют на исчерпывающую картину, но в некоторой мере отражают отношение к русскому языку его носителей, обучающихся в эстонских школах. В дальнейшем предполагается проведение расширенного исследования.

Опрос проводился на русском языке. Для этого были составлены 3 небольшие анкеты в электронном виде: «Русский язык и мое окружение», «Где я пользуюсь русским языком» и «Отношение к русскому языку». В каждой анкете по 8–9 вопросов. Нами было получено 90 заполненных анкет.

В опросе приняли участие школьники из северной (в т. ч. северо-восточной), центральной и южной частей Эстонии. Возраст информантов: 7–18 лет. Большинство анкетируемых — в возрасте от 12 до 18 лет (6–12-й классы). 20% опрошенных перешли из русской в эстонскую школу. Переход осуществлялся в разный период: одни перешли с 5-го класса, другие — с 10-го класса.

Все школьники, принявшие участие в анкетировании, родились в Эстонии. Национальный состав довольно разнообразный: в основном школьники из смешанных семей (в большинстве случаев это русско-эстонская семья). Общий вывод: преобладают школьники из смешанных семей, где один из родителей — славянского происхождения (например, русский, украинец или белорус). Вторую, значительную, группу составляют русские, желающие полностью интегрироваться в эстонское общество; а также представители других национальностей, проживавших на территории бывшего СССР, например, латыши, молдаване, дагестанцы.

Сформулируем ещё ряд выводов по предложенными анкетам.

Анкета «Русский язык и мое окружение»: есть друзья и родственники разных национальностей. Только по-русски дома разговаривают примерно 50% опрошенных.

Анкета «Где я пользуюсь русским языком». Вывод по данной анкете: кружки и спортивные секции создают естественную, непринужденную среду для общения, что способствует большей интеграции школьников.

Исследуемая группа школьников предпочитает развлечения (телевидение, театр, общение в Интернете) на родном, т. е. русском, языке.

Поскольку речь идет об учащихся школ с эстонским языком обучения, то книги они могут читать свободно и по-эстонски.

Анкета «Отношение к русскому языку (эстонская школа)». Школьники ценят, что являются носителями русского языка, но считают себя носителями

ми как русской, так и эстонской культур (43,33% информантов). При этом 20% опрошенных считают себя носителями либо только русской, либо только эстонской культуры. Респонденты отмечали стремление к качественному использованию русского языка, например, многие стесняются говорить по-русски неправильно, испытывают страх говорить по-русски публично, предпочитают не говорить по-русски в общественных местах. На вопрос: «Были ли в твоей жизни ситуации, когда ты стеснялся/стеснялась говорить по-русски?» — 20% респондентов дали утвердительный ответ, 80% не испытывают дискомфорта при коммуникации на русском языке.

Наблюдения еще требуют своего продолжения для получения большего объема данных.

Современное глобализированное общество нуждается в специалистах, не только имеющих хорошие профессиональные навыки, но и свободно владеющих различными языками, в том числе и русским. На потребности общества реагируют образовательные структуры, увеличивая количество изучаемых языков и учебных часов на их усвоение. И если с английским, немецким и другими иностранными языками дело обстоит в целом неплохо, то почему-то современные молодые люди не владеют русским языком в достаточной степени. На сегодняшний день выявляется серьёзная проблема: несмотря на длительный срок изучения русского языка, уровень владения им остаётся очень низким. Объяснение причин этого парадокса и поиск возможных путей решения и являются основной целью нашего исследования.

В исследовании принимали участие студенты Таллинского университета, для которых родным языком является эстонский, но они изучали русский язык как иностранный на протяжении нескольких лет в школе.

Исследование дало возможности установить следующие причины низкого качества владения русским языком:

1. **Низкая мотивация.** В эстонском обществе сохраняется негативное отношение к русскому языку, поэтому и мотивация к его изучению невысока.
2. **Сложность изучения.** Русский язык сложен для изучения в эстонской аудитории, т. к. относится к другой языковой семье и очень сильно отличается по внутренней структуре и логике.
3. **Отсутствие хороших методик.** Успешность обучения языку напрямую зависит от правильно выбранных методик, средств обучения, которые должны быть не только качественными, но и современными, с учётом языковой среды обучающихся. Но такие пособия зачастую отсутствуют не только в школах, но и на курсах, и в университетах.
4. **Отсутствие практики.** У учащихся возникают сложности с качественным применением русского языка в реальной практике.
5. **Языковая политика государства.** Зачастую используется казённый, шаблонный подход к требованиям и стандартам изучения русского языка, без учёта адаптации к местным особенностям.

Тема исследования выбрана нами, исходя из желания найти выход из положения, сложившегося на данный момент, при изучении русско-

го языка учащимися, для которых родным языком является эстонский. Речь идёт о слабом владении русским языком, несмотря на то что в школе этот предмет изучается несколько лет.

В числе причин, которые осложняют овладение русским языком на более высоком уровне, можно назвать следующие:

- Русский язык – это совершенно иная языковая группа. Естественно, его изучение сложно для носителя эстонского языка.
- Методика преподавания оставляет желать лучшего.

Среди эстонских студентов был проведён опрос с целью узнать их мнение об изучении и преподавании русского языка. Целевой группой были студенты Таллинского университета. Анализ полученных результатов позволяет обозначить следующие проблемы:

1. Является ли целесообразным обучать русскому языку **всех без исключения**, исходя из требований европейского языкового портфеля?²
2. Могут ли имеющиеся учебные пособия и материалы в достаточной мере обеспечить достижение поставленных целей?
3. Как найти возможность непосредственной языковой практики для студентов?

Еще в 2001 году в сборнике «Воспитание и идеологии» была опубликована статья «Учебные предметы в шкале приоритетов школьников», в которой преподаватели Тартуского университета отмечали: «Своебразный статус занял русский язык в эстонской школе после восстановления независимости Эстонии. Изучение русского языка было сложным и осталось таковым для эстонских учащихся, также оставляет желать лучшего и методика преподавания. К этому прибавляется общий негативный настрой. Изменения в жизни общества, ориентация на Запад и т. д. значительно уменьшили интерес и необходимость в изучении русского языка»³.

Эти слова не потеряли своей актуальности и сегодня. Несмотря на то что в начале статьи говорилось о трудностях обучения русскому языку как иностранному и его изучения, сейчас группы русского языка в университете полностью укомплектованы. Даже был составлен список студентов, ожидающих возможности попасть на предмет по выбору – русский язык. Данный факт свидетельствует о том, что появилась тенденция роста интереса к изучению русского языка, несмотря на продолжающийся негатив в обществе. Этот парадокс пробудил интерес исследовать данный «феномен».

От проблем перейдем к цели исследования. В ходе опроса студентов были получены следующие результаты.

1. Что является мотивацией при выборе русского языка? 80% респондентов ответили — в профессиональной деятельности необходимо знание русского языка. Как мы видим, всё определяет рынок труда.
2. Каким языком был русский язык в школе — В или С? 80% респондентов ответили — В. Это означает, что они начали изучать язык в 6-м классе (школа заканчивается 12-м классом). Результаты говорят о времени, которое было затра-

чено на изучение языка в школе. Тем не менее студенты, оценив свой уровень владения языком, считают, что для рынка труда необходимо лучшее владение русским языком.

3. **Есть ли у вас возможность с кем-нибудь разговаривать на русском языке?** 36% респондентов ответили отрицательно и только 6% ответили — да. Русским языком владеют бабушки и дедушки (32% испытуемых), родители 6% информантов пользуются русским языком, скорее всего, только на работе. Вывод таков: каждое последующее поколение владеет русским языком всё хуже и хуже.
4. **Чего вы ожидаете от курса русского языка?** 94% респондентов ответили — использование в бытовой сфере общения. Комментарии респондентов: только не стихи и литературные тексты.

Исходя из актуальности темы, полученные результаты требуют более тщательного исследования и анализа, чем те, с которыми мы ознакомили.

На данном этапе можно сделать следующее заключение: совершенно очевидно, что студенты надеются овладеть умениями, необходимыми для устной коммуникации, чтобы быть конкурентоспособными на рынке труда. Учителя / преподаватели, казалось бы, готовы обучать устному общению, но...

Теперь речь пойдёт о том, что вызывает недовольство: о языковых составляющих и совершенствовании обучения.

В Эстонии русский язык может оказаться востребованным главным образом для устной коммуникации. В этом случае действительно все составляющие навыки не должны быть равнозначны. Например, трудно представить, когда (в какой ситуации) эстонский студент будет писать частное письмо в Россию.

Без современных учебников, специализированных пособий, аудио- и видеоматериалов, базирующихся на приоритетности устной коммуникации (см. материалы конференций «Пирамида обучения» и «Обновленное образование»), решить проблему невозможно. Повторим старую истину: можно научиться говорить, только разговаривая⁴.

Идеальное условие для изучения иностранного языка — группа 15–18 студентов (сейчас, к сожалению, количество студентов в группе гораздо больше). Это позволяет активно использовать ролевые игры, диалоги, дискуссии, а также организовывать экскурсии — все эти формы можно рассматривать как «немедленное применение знаний на практике». Добавим ещё групповое обсуждение, а также слушание и обучение других. Очень важно помочь учащимся преодолеть страх перед речевой деятельностью на русском языке.

Большую роль играет отбор текстов для чтения, если учитывать желания учащихся («не литературные тексты и не стихи»).

Чтобы решить указанные проблемы, необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Целесообразно ли обучать русскому языку **всех без исключения**, исходя из требований Европейского языкового портфеля?

2. Могут ли имеющиеся учебные пособия и материалы в достаточной мере способствовать достижению поставленных целей?
3. Как обеспечить студентам возможность реальной языковой практики?

Заключение.

Успешность решения этой проблемы зависит в конечном итоге от людей, занимающихся языковой политикой. Будем ли мы в Эстонии руководствоваться европейскими стандартами при обучении русскому языку так же, как и при обучении другим иностранным языкам, или найдём возможность эти требования приспособить к нашей реальности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Adamson I., Tshukina N. The Russian language in Estonia: between politics and pragmatism // Russian Journal of Communication, 2015. Vol. 7. N 2. Taylor and Francis. P. 208–235.

² Euroopa keeleõppre raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Tartu, 2007.

³ Kasvatus ja aated (artiklite kogumik). Tartu, 2001.

⁴ The Peak Performance center. URL: <http://thepeakperformancecenter.com/educational-learning/learning/principles-of-learning/learning-pyramid/>

Adamson I. V., Ross M. H.

Tallinn University, Estonia

RUSSIAN IN MODERN ESTONIA AS NATIVE AND AS FOREIGN LANGUAGE

The article provides material on Russian language in modern Estonia. The attention is concentrated on extralinguistic and sociolinguistic aspects. In particular, results of pilot research of the high school students, native speakers of Russian, but trained at schools with Estonian teaching language, as well as the results of polling of Tallinn University students, who are studying Russian as foreign language.

Keywords: Russian; Estonia; high school students; university students.

Азимов Эльхан Гейдарович

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

azimov@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОН-ЛАЙН КУРСАХ

В статье рассматриваются дидактические особенности массовых открытых он-лайн курсов. Характеризуются особенности работы преподавателя на дистанционных курсах повышения квалификации, описываются трудности и проблемы, возникающие при создании и использовании таких курсов.

Ключевые слова: массовые открытые он-лайн курсы, повышение квалификации, преподаватель русского языка как иностранного, компьютерные технологии, русский язык как иностранный, контроль, дистанционное обучение.

В системе российского электронного образования функционируют несколько образовательных платформ, например, «Универсариум», «UNIWEB» и др., которые дают возможность создавать массовые открытые он-лайн курсы (руск. МООК, англ. Massive Open Online Course). МООК могут быть совместимы с различными компьютерными системами, ресурсами и инструментами Интернета, доступны в течение определенного времени везде, где есть Интернет, их создание облегчено существующими программными средствами (форум, вебинар, видеолекция, электронная почта, презентации, подкасты, блоги, социальные сети, вики-технологии). В МООК эти средства и технологии функционируют в рамках одной образовательной платформы для решения определенной учебной задачи. МООК обеспечивают взаимодействие слушателей не только с преподавателями, но и учащихся между собой. Наиболее популярные курсы часто ориентированы на межпредметные связи и решение практических задач.

Среди преимуществ такого обучения называются следующие: организация и проведение онлайновых уроков обходится гораздо дешевле, поскольку один преподаватель может обучать сотни и даже тысячи студентов; к созданию курсов привлекаются ведущие преподаватели; он-лайн уроки дают учащимся возможность выбирать скорость изучения материала, работать удаленно, в привычном темпе. Значительное место в обучении играет коммуникация участников, они общаются между собой и с преподавателем с помощью различных средств электронной коммуникации. В МООК учебное взаимодействие ориентировано на большие группы учащихся, минимизировано индивидуальное взаимодействие преподавателя со слушателями, значительное место занимает автоматизированный тестовый контроль.

Перспективным на сегодняшний день представляется создание лекционных курсов, посвященных различным аспектам методики препода-

вания русского языка. На портале «Образование на русском» (Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина) представлены различные учебные материалы по русскому языку как иностранному, в том числе и ориентированные на систему повышения квалификации преподавателей. Каждый из курсов, представленных на данном портале, требует специального рассмотрения. Например, в курсе «Практическая методика преподавания русского языка как иностранного» рассматриваются основные вопросы организации и содержательного наполнения практического курса русского языка как иностранного: цель обучения, учебные задачи, используемые лингводидактические технологии. Описывается языковой и речевой материал аспектов практического курса и его методическая организация на уроках РКИ. Также уделяется внимание специфике описания языка в целях его преподавания как иностранного (уровневое описание) и возможностям использования тестовых технологий для решения задач учебного процесса. В качестве дополнений к традиционным материалам учебного курса, таким как просмотр видео, чтение литературы и домашние задания, массовые открытые онлайн-курсы дают возможность использовать интерактивные форумы пользователей, которые помогают создавать и поддерживать сообщества учащихся и преподавателей*.

Основной учебный материал в МООК представлен в видеолекции. Видеолекции могут составлять не менее 50% от общей длительности курса. Видеолекция делится обычно на относительно небольшие фрагменты. После каждого фрагмента проводится проверка понимания с помощью тестов. Система позволяет в ходе просмотра обращаться к дополнительным источникам. Видеолекция как основное средство обучения сопровождается презентацией, контрольными заданиями и тестами, ссылками на ресурсы Интернета, базы данных и др. В содержание и структуру курса входят обычно:

- Литература для самостоятельного изучения слушателем, в том числе на электронных ресурсах и в Интернете (свободный доступ);
- Контрольно-измерительные материалы (КИМ) функционируют в основном в виде тестов, они используются для текущего контроля, для контроля знаний по окончании изучения курса в целом;
- Творческие задания, это могут быть рефераты, эссе, проектные задания, которые проверяются преподавателем;
- Взаимодействие между слушателями и с преподавателями с помощью вебинаров, форумов, электронной почты.

В учебном процессе используются также дополнительные материалы к видеолекциям:

- специальная литература (книги, статьи), в том числе статьи и материалы, доступные в Интернете: сайты журналов (например, журнал «Русский язык за рубежом»), электронная научная библиотека «e-library», другие электронные библиотеки;

- порталы «Грамота.ру», МАПРЯЛ, РОПРЯЛ, сайт Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина (статьи, учебные материалы, диссертации, авторефераты);
- видеозаписи выступлений, лекций по теме курса, например, передачи телеканала «Культура» на педагогические темы и др.

Одним из самых сложных моментов создания курса он-лайн является разработка критерииев и способов оценки. Так, например, для контроля усвоения учебного материала предлагаются следующие:

1. В конце курса должны быть представлены тесты (банк тестов). Предполагаются тесты разного уровня сложности, которые проверяются в автоматическом режиме.
2. Эссе, открытые задания, проекты, которые предполагают самостоятельную работу слушателя (задания проверяются преподавателем). Задания на оценку могут делиться на три уровня сложности: простые, средние, сложные. В курсе могут быть сложные задания, проекты и т. п., на выполнение которых требуется большее количество времени, либо ролевые игры.
3. Кроме открытых творческих заданий в курсе могут быть разного рода практические задания, связанные с организацией учебного процесса (например, найти материалы для урока, провести анализ учебника), а также ролевые игры и т. п.
4. Иногда используется и особый режим контроля — это проверка и самопроверка домашнего задания самими слушателями. Каждая выполненная домашняя работа (эссе, решение и пр.) направляется на сервер, откуда рассыпается другим слушателям. Они и выполняют проверку работы. Первая и последняя оценки отбрасываются, из трех других выводится среднее арифметическое.

В курсе профессиональной переподготовки преподавателей РКИ на портале «Образование на русском» есть, например, следующие письменные задания:

1. Посмотрите сайты издательств «Златоуст» и «Русский язык. Курсы». Выберите учебники с помощью следующих критерийев: учебник для курсового обучения (элементарный уровень), учебник для деловых людей (уровень В1–В2). В чем заключаются особенности этих учебников? Найдите также национально-ориентированные учебники. Укажите их специфику.

Задание 3-го уровня сложности. Минимальный объем — 4000 знаков с пробелами, максимальный объем — 10 000 знаков (с пробелами).

2. Найдите сайты www.gramota.ru или universarium.org. Выберите один из них для анализа. В чем заключаются дидактические особенности данного сайта? В чем преимущества и недостатки материалов, представленных на этих сайтах? Опишите наиболее интересные для вас материалы.

Задание 3-го уровня сложности. Минимальный объем — 4000 знаков с пробелами, максимальный объем — 10 000 знаков (с пробелами).

Оценка выполненных слушателями работ проводится по следующим критериям: содержание, соответствие целям курса и теме задания; самостоятельность, четкость, оригинальность; организация и структура текста, логика, взаимосвязь отдельных частей; практическая направленность работы, баланс теории и практики, работа с дополнительной литературой и др.

Приведем некоторые высказывания слушателей, которые в основном носят положительный характер:

1. «Прошу прощения за позднюю сдачу задания. Дело в том, что я обучаюсь в аспирантуре в другом университете, поэтому трудно было совместить оба обучения. Но ваши лекции очень много информируют, а также было интересно послушать про „стади-кейсы“, которые проходят в Гарварде. Видно, что наши преподаватели не хотят отставать от времени — у нас тоже был предмет, основанный на методике кейсов. Спасибо за лекции».
2. «Спасибо вам за комментарий, за оценку, да и вообще за отзыв и внимание. Приятно, когда есть двустороннее общение преподавателя и ученика в ходе учёбы. Я вот далеко не филолог, и многие предметы курсов приходится копать, читая дополнительную Интернет. Он действительно помогает в учёбе».
3. «Работа с сайтами издательств «Златоуст» и «Русский язык. Курсы» оказалась довольно увлекательным и интересным занятием. Безусловно, подобное задание было необходимо в курсе «Методика преподавания русского языка как иностранного», так как именно благодаря ему пришлось найти время и тщательно изучить структуру данных сайтов и их электронных каталогов, ознакомиться со способом представления в них информации. Приятно, что у нас (или почти «у нас») издательства относятся к своему делу настолько комплексно, осознанно и ответственно».

Изучение литературы, анализ существующих курсов, опыт создания курсов в системе MOOK показывают, что надо говорить о недостатках и проблемах, связанных с таким обучением:

- Существуют проблемы с проверкой результатов обучения в связи с большим количеством слушателей. Сложно мотивировать слушателей пройти курс до конца, значительное количество слушателей не завершают обучение или завершают с опозданием.
- Необходимо заранее решить, как обеспечить слушателей достаточным количеством доступных учебных материалов в электронном виде, поскольку к письменным источникам у многих слушателей нет доступа.
- Трудно решать проблемы координации разных форматов представления информации в лекциях и организацию контроля с помощью формальных тестов. Творческие работы слушателей часто не соответствуют формальным критериям оценки, хотя и часто являются весьма интересными. Существуют проблемы с проверкой результатов обучения (не все ответы могут быть однозначными).
- Отсутствие постоянного взаимодействия преподавателя с учащимися в течение всего курса обучения оказывается часто отрицательно на результатах обучения.
- Очень разный уровень, часто недостаточный для обучения уровень подготовки слушателей. Наблюдается отсутствие у многих слушателей опыта преподавания, что затрудняет соотнести материал лекций с реальной педагогической практикой.
- Отмечается недостаток времени на выполнение заданий из-за занятости основной профессиональной деятельностью по месту проживания. Многие слушатели не успевают вовремя выполнить программу обучения.
- Слушатели активно пользуются материалами Интернета при выполнении заданий, но не всегда указывают источники и заимствования (проблема плагиата).

ПРИМЕЧАНИЕ

* Азимов Э. Г. Массовые открытые он-лайн курсы в системе современного образования // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 6. С. 45–52; Азимов Э. Г., Кулибина Н. В. Массовые открытые он-лайн курсы: новые технологии на службе повышения профес-

циональной квалификации преподавателей русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 2014. № 6. С. 30–35.

Azimov E. G.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

CHARACTERISTICS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOC)

The article discusses educational characteristics of MOOC, and analyzes advantages and problems in developing and using online courses. Special attention is paid to the problems concerning different types of educational activities in MOOC.

Keywords: Russian as a foreign language; MOOC; computer technologies; in-service training; teachers of Russian as a foreign language; test; online courses.

Андрюшина Наталья Павловна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

msu-Andryushina@yandex.ru

ЛЕКСИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОБЪЕКТ КОНТРОЛЯ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается проблема измерения лексической компетенции в Российской системе тестирования по русскому языку как иностранному. Обосновывается необходимость корректировки описания лексической компетенции в нормативных документах. Приводятся примеры конкретных тестовых заданий для оценки их соответствия содержанию Стандартов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, Российская система тестирования, коммуникативная компетенция, лексический минимум, валидность, уровень владения языком.

Важнейшей целью, с которой в конце прошлого века создавалась Российская система тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ), было объективное измерение уровня владения языком иностранными гражданами (с последующей сертификацией). При этом основой, на которой строилась разработка тестовых материалов, служил постулат о независимости критериев оценки от времени, места и способов (методики) изучения языка. Определяющую роль играло только описание коммуникативной компетенции, которое содержалось в основных нормативных документах соответствующего уровня. Именно исходя из их содержания, следует определять, какие объекты контроля должны обязательно присутствовать в контрольно-измерительных материалах, то есть в Типовых тестах (а, следовательно, и в их остальных вариантах тестов).

При презентации компонентов коммуникативной компетенции основное внимание уделялось двум аспектам — речевому и языковому, что на ранних этапах развития тестологии РКИ было вполне закономерно, ибо эти аспекты как наиболее существенные были достаточно полно разработаны в методической литературе. Однако представление даже этих аспектов с развитием лингводидактики потребовало корректировки.

Как известно, неотъемлемой частью языковой компетенции является компетенция лексическая. В состав последней входит ряд компонентов, глубина изучения которых с точки зрения преподавания русского языка как иностранного и распределения лексических единиц по уровням до сих пор оставляет желать лучшего. Так, раздел «Лексика» в Стандартах / Требованиях предельно лаконичен и практически неинформативен. В настоящее время стало очевидным, что данный раздел нуждается в более детальном описании. При этом лексическую компетенцию надо

рассматривать не как фиксированный список минимально необходимых единиц, а как систему некоторого количества компонентов, каждый из которых требует внимания исследователей.

Во-первых, специалисты по РКИ должны понимать, какие из значений, помещенных в толковых или двуязычных словарях, актуальны для слов того или иного уровня владения русским языком. В связи с этим необходимо определить объем значений полисемичных слов, предлагаемых для изучения на определенном этапе овладения языком. В целом эта работа осуществлена в лексических минимумах по русскому языку как иностранному¹, но их материал еще предстоит уточнять после проведения анализа результатов тестирования иностранцев.

Во-вторых, надо признать в качестве компонента лексической компетенции (и включить в раздел «Лексика») синонимическую и антонимическую системы. Синонимы и антонимы в ограниченном объеме осваиваются иностранцами уже на Элементарном и Базовом уровнях владения языком. На Втором и Третьем уровнях в требованиях к речевым умениям прописано, что иностранцы должны использовать синонимы и антонимы. В уже изданных лексических минимумах всех уровней присутствуют приложения, содержащие списки синонимов и антонимов. Но в описание **языковой компетенции** требование владеть синонимией и антонимией не заложено.

В-третьих, нельзя забывать о стилистической принадлежности лексических единиц, при этом требуется продумать последовательность и динамику поуровневого представления слов, относящихся к разным функциональным стилям, а также слов различной экспрессивно-эмоциональной окраски. В преподавании РКИ знакомство со стилистическим характером лексики целесообразно начинать уже на Элементарном уровне. Конечно, на этом уровне осваивается в основном нейтральная лексика, то есть лексика, за которой не закреплена определенная сфера общения, но наряду с нейтральной на данном этапе можно вводить (а в реальном обучении вводится) и ограниченный круг разговорной лексики.

В-четвертых, необходимо учитывать активное использование в русском языке устойчивых словосочетаний и фразеологизмов. Задача системного формирования фразеологических минимумов, ориентированных на определенный уровень, требует безотлагательного решения, между тем в методической литературе эти минимумы до сих пор составляются без привязки к уровням владения языком.

Хотелось бы также в качестве элемента лексической компетенции упомянуть аббревиатуры и сокращения. Единицы этой подсистемы вводятся уже на Элементарном уровне (например, *г.* — *год*, *д.* — *дом* и др.), но ни на одном уровне в Стандартах они не упоминаются. Учитывая, насколько часто употребляются в наше время в речи носителей русского

языка аббревиатуры, надо сделать их обязательным элементом описания лексической компетенции всех уровней.

Несмотря на то что большая часть перечисленных компонентов лексической компетенции отсутствует в нормативных документах, задания на проверку владения лексикой включены в типовые тесты по РКИ всех уровней. Эти задания в эксплицитной форме содержатся: а) в субтесте по лексике, грамматике, б) в субтесте по говорению (в имплицитной форме они присутствуют и в других субтестах, но данная сторона в настоящей работе не обсуждается).

Рассматривая субтесты по лексике, грамматике, отметим, что в их первой части на Элементарном, Базовом и Первом уровнях объектом проверки является понимание семантики лексических единиц различных частей речи и умение правильно их употреблять — прилагательных, наречий, местоимений, предлогов, существительных, глаголов. То есть проверяется знание первого из упомянутых выше компонентов лексической компетенции, что отвечает содержанию раздела «Лексика» соответствующих Стандартов / Требований.

Иная ситуация наблюдается в субтестах по лексике, грамматике на Втором, Третьем и Четвертом уровнях. Так, если в позициях 101–125 (Второй уровень) объект контроля, как и субтестах предыдущих уровней, — понимание семантики некоторых частей речи: существительных, прилагательных, наречий, глаголов (что согласуется со Стандартом), то в позициях 133–140 измеряется владение «стилистойкой официальных документов»². Между тем в Стандарте Второго уровня в разделе «Лексика» такой объект измерения не упоминается, лишь в разделе 2.3.8 «Функционально стилистическое употребление грамматических и лексических единиц»³ зафиксирована «формулярность официально-делового стиля». Проблема заключается в том, что текст тестового задания содержит уже готовое абзацное членение, готовую форму официального обращения и употребления инфинитива. Испытуемому остается выбрать нужную формулу речевого этикета и распространитель с временным значением.

Отдельного комментария требуют позиции 141–145, которые заявлены разработчиками как проверяющие в соответствии с требованиями Стандарта «особенности языкового выражения предиката в научном стиле»⁴. На деле в этих позициях контролируется владение видо-временными и рефлексивными формами глаголов (см., например, варианты ответа одной из позиций: *уделяют, удалили, будут удеять, удаляется*)⁵.

Таким образом, налицо «нестыковки», которые делают приведенные тестовые задания невалидными.

Более сложная картина в субтесте по лексике, грамматике Третьего уровня. Четвертая часть этого субтеста названа авторами «Лексическая семантика»⁶. При этом разработчики субтеста в «Методических рекомендациях» в качестве объекта проверки обозначили «лексическую

и синтаксическую сочетаемость существительных, прилагательных, глаголов, наречий... а также префиксальных дериватов одного глагольного корня»⁷. Реально в позициях 76–81, 97–100 проводится измерение понимания семантики существительных, прилагательных, глаголов (что соответствует тексту Стандарта). Позиции же 95 — 96 проверяют понимание фразеологических единиц. Но фразеологические единицы вообще не упоминаются в Стандарте Третьего уровня (как и во всех других Стандартах / Требованиях).

Конечно, отрадно, что разработчики субтеста не смогли проигнорировать столь значимый аспект русского языка, каким является фразеология (и устойчивые словосочетания), но его непременно следует внести в описание уровня, а именно — в раздел, посвященный лексической компетенции. Пока же наблюдается несоответствие объектов контроля в тестовых заданиях требованиям Стандарта.

Ярче всего владение лексической компетенцией проявляется при выполнении субтеста по говорению (это не значит, что ее легче изменить). Безусловно, на всех уровнях владения языком в данном субтесте измеряется степень владения заданным объемом слов. Естественно, на низких уровнях владения контролируется знание лексических единиц и умение реализовать их в ограниченном круге ситуаций общения. В заданиях, проверяющих диалогическую речь, иностранные граждане должны продемонстрировать также способность адекватно употреблять формулы речевого этикета (вызывает вопрос формулировка «социально обусловленные нормы речевого этикета»⁸. Какие социальные группы имели в виду авторы?). То есть на Элементарном, Базовом и Первом уровнях в заданиях субтеста по говорению объектом контроля служат два компонента лексической компетенции (из перечисленных выше). Правда, остается неясной трактовка одного из критериев оценки самостоятельного высказывания: «степень свободы владения языковым материалом»⁹. Хотелось бы надеяться, что авторы подразумевали, что при продукции высказывания испытуемый должен использовать лексику, соответствующую Лексическому минимуму Первого уровня, а не обходиться исключительно лексикой Базового уровня. Этот критерий содержится в Методических рекомендациях Типового теста, но, к сожалению, отсутствует в листе экспертной оценки.

На Втором уровне в первом же задании субтеста по говорению измеряется владение антонимией (в закрытых вариантах возможна проверка и синонимии): надо возразить собеседнику, используя антонимичные оценочные слова. Иными словами, проверяется то, чего нет в Стандарте, более того, указание на умение употреблять антонимические и синонимические средства отсутствует и в Методических рекомендациях Типового теста. Ситуация, когда объект контроля обозначен некорректно, возникает и при выполнении задания 2 (позиции 5–8). Здесь помимо

знания эмотивной лексики измерению подвергается владение формулами речевого этикета разных функциональных стилей.

Для выполнения задания 4 (позиция 13) иностранец должен понимать систему функциональных стилей русского языка и знать фразеологию, ибо задание предлагает построить высказывание после просмотра фрагмента фильма. Как известно, в фильмах могут участвовать герои, принадлежащие к самым разным социальным слоям, поскольку тематика фильма / высказывания определяется социально-бытовой и социально-культурной сферами общения. Следовательно, чтобы требовать от иностранцев адекватного понимания стилистических особенностей речи героев фильма и устойчивых словосочетаний, надо ввести их в нормативные документы.

На Третьем уровне объекты контроля в субтесте «говорение», по сути, совпадают с объектами контроля Второго уровня. Естественно, задания выполняются на лексико-грамматическом материале гораздо большего объема. Поскольку на высоких уровнях владения благодаря неудачным формулировкам, содержащимся в нормативных документах и листах экспертной оценки/рейтерских таблицах, иностранцы имеют возможность выполнять задания, употребляя лексику более низкого уровня, необходимо для начала хотя бы в листах экспертизы/рейтерских таблицах предусмотреть критерий, оценивающий соответствие используемой лексики уровню лексической компетенции.

Пробелы, существующие в описании лексической компетенции различных уровней владения русским языком, в некоторой степени компенсируются лексическими минимумами по РКИ. Так, Приложения в Лексических минимумах (ЛМ) всех уровней содержат синонимические и антонимические ряды, в ЛМ Элементарного, Базового и Первого уровня устойчивые словосочетания представлены формулами речевого этикета; списки фразеологических единиц включены в Приложения Лексических минимумов Второго¹⁰ и Третьего уровней. В ЛМ Третьего уровня впервые введены приложения «Сокращения и аббревиатуры», «Разговорные выражения, жаргонизмы, сленг». Конечно, логика развития системы требует определенной корректировки и лексических минимумов. Например, введение устойчивых сочетаний, аббревиатур и т. д. должно иметь «сквозной» характер, т. е. присутствовать в материалах всех уровней. Однако все это не отменяет необходимости более детально описать лексическую компетенцию в нормативных документах Российской системы тестирования по РКИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См., например: Лексический минимум по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. 5-е изд., испр. и доп. / отв. ред. Н. П. Андрюшина. М.; СПб.: Златоуст, 2011. 200 с.

² Аверьянова Г. Н., Беликова Л. Г. и др. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 1999. С. 92.

³ Иванова Т. А., Попова Т. И. и др. Государственный образовательный Стандарт по русскому языку как иностранному. Сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 1999. С. 21.

⁴ Аверьянова Г. Н., Беликова Л. Г. и др. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 1999. С. 92.

⁵ Там же. С. 56.

⁶ Аверьянова Г. Н., Беликова Л. Г. и др. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 1999. С. 92.

⁷ Там же. С. 92.

⁸ Владимирова Т. Е. и др. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. М.; СПб.: Златоуст, 1999. С. 10; Нахабина М. М. и др. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. М.; СПб.: Златоуст, 2001. С. 10; Андрюшина Н. П. и др. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. С. 10.

⁹ Андрюшина Н. П., Битехтина Г. А. и др. Типовой тест по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. 2-е изд. М.; СПб.: Златоуст, 2002. С. 67.

¹⁰ Андрюшина Н. П., Афанасьева И. Н. и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / отв. ред. Н. П. Андрюшина. СПб.: Златоуст, 2009. 164 с.

Andryushina N. P.

Lomonosov Moscow State University, Russia

LEXICAL COMPETENCE AS AN OBJECT OF CONTROL IN THE TESTING SYSTEM OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article considers the problem of measuring lexical competence in the testing system of Russian as a foreign language, emphasizing the necessity of adjustment of the description of lexical competence in the regulatory documents, and giving examples of specific test items to assess their compliance with the Standards content.

Keywords: Russian as a foreign language; the Russian testing system; communicative competence; lexical minimum; validity; level of language proficiency.

Анопочкина Роза Халиевна

Российский Новый университет, Россия

a.roza@mail.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В СФЕРЕ ТУРИЗМА: ОСОБЕННОСТИ КУРСОВОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается одно из современных направлений изучения РКИ — курсовое обучение русскому языку в сфере международного туризма. Обращается внимание на особенности текстов, используемых при такой форме обучения.

Ключевые слова: краткосрочное обучение, профессионально направленные тексты.

За последние десятилетия происходят изменения в системе преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Эти изменения обусловлены развитием сфер деятельности, вызывающих новый всплеск интереса к массовому изучению русского языка иностранцами, — бизнес, экономика, туризм. В. Г. Костомаров, отмечая, что «на месте абстрактного человеческого интереса расцветает интерес утилитарный, профессиональный», совершенно справедливо резюмирует, что в настоящее время именно новые каналы распространения русского языка (туризм, экономика, наука) и «обеспечивают реальное функционирование языка как мирового»¹.

Международный туризм становится важной частью мировой экономики. В рейтинге мировых экспортных отраслей «туризм занимает третье место после топливной и химической промышленности, опережая производство продуктов питания и автомобилестроение»². Согласно данным Всемирной туристской организации, в сфере туризма в мире занят каждый десятый работник, что превышает 250 млн. человек. Прогнозируется, что в XXI веке международный туризм станет основой экономики многих стран. Международный туризм играет огромную роль не только в экономике, но и в укреплении межнациональных связей: мир, открытый для туризма, — это пространство для развития диалога культур, для формирования позитивного восприятия иной системы жизни, иных традиций.

Российских туристов ждут во многих странах мира, на их приезд возлагают надежды туроператоры и Европы, и Азии, и Африки. Даже в сложном для российских турфирм 2015 году более 12 млн российских туристов посетили различные страны.

Во время пребывания за границей причиной дискомфорта для многих туристов чаще всего является языковой барьер. Практическое владение персонала русским языком — важнейшее условие привлекательности туроператора, поэтому знание языка оказывается важнейшим условием обслуживания русскоязычных клиентов, а необходимость в стабильной работе мотивирует персонал на изучение «трудного русского языка».

За последние годы в странах, посещаемых русскоязычными туристами, одним из самых перспективных направлений РКИ стала сфера туризма.

Новые образовательные потребности повлияли и на изменение сроков обучения: учащиеся (как правило, это взрослые люди, уже работающие в сфере обслуживания туристов) заинтересованы в сокращенных программах обучения (курсовом обучении), позволяющих получить минимизированные языковые знания за короткий срок. Во многих странах организуются профессионально ориентированные курсы обучения русскому языку — от экспресс-курсов (1–2 месяца) до годичных. Так, например, в ноябре 2015 г. в г. Салоники (Греция) под эгидой МАПРЯЛ был проведен международный научно-практический семинар «Традиции и новации в методике преподавания РКИ в условиях краткосрочного обучения». На муниципальных курсах этого города 200 человек ежегодно имеют возможность бесплатно изучать русский язык. Конкурс для поступления на курсы огромен. Слушатели — работники гостиниц и кафе, продавцы, преподаватели, студенты, служащие — считают, что знание русского языка открывает для них новые возможности для профессионального роста.

Курсовое изучение РКИ в сфере туризма — это новый путь в русистике. Он вызывает интерес у исследователей, методистов, но для большинства преподавателей в настоящее время работа на краткосрочных курсах — это путь экспериментов: нет методических разработок, контрольно-измерительных материалов, крайне недостаточно учебных пособий. Опыт работы в этой области нуждается в обобщении.

Наиболее эффективным учебным пособием для обучения персонала турфирм является комплекс научно-методических материалов «Русский — Экзамен — Туризм» (РЭТ-0, 1, 2, 3), подготовленный коллективом преподавателей Института русского языка им. А. С. Пушкина. Хорошо структурированный учебный материал, аутентичные тексты, разветвленная система практических заданий сделали учебное пособие востребованным в преподавании РКИ.

Особенности курсового обучения русскому языку в сфере туризма обусловлены двумя очевидными обстоятельствами — профессиональной направленностью учебного материала и ограниченностью во времени для его усвоения.

«Обучение языку — это прежде всего обучение правильному пониманию и употреблению его слов, лексики. <...> Всё в языке начинается со слов и кончается словами, вследствие чего овладение словарным запасом языка является центральной проблемой обучения иностранному языку»³. Из-за сокращенного времени обучения требуется жесткий отбор учебного материала, и в первую очередь лексического материала, который необходимо минимизировать и соотнести с профессиональными потребностями работника.

При курсовом обучении у учащихся нет времени на глубокое изучение грамматики, но для уверенной речевой деятельности необходима опора на грамматику, на знание структуры русского языка. Грамматика, будучи стержнем языка, помогает осознанию принципов построения русской речи. Базисные грамматические явления русского языка усваиваются на практической основе, их изучение должно совмещаться с овладением новой лексикой при чтении и говорении. Например, при изучении лексической темы («Медицинская помощь», «Спорт» и др.) преподаватель может отрабатывать употребление моделей со словом «нужно»:

- 1) *Вам нужен врач. — Вам нужно пойти к врачу. Вам нужна страховка. — Вам нужно взять страховку. Вам нужно лекарство. — Вам нужно купить лекарство. Вам нужны документы. — Вам нужно подготовить документы.*
- 2) *Вам нужен спортивный инструктор (карта отеля, полотенце, ракетки).*

Изучение лексических единиц, необходимых персоналу для решения коммуникативных задач, в этом случае совмещается с усвоением грамматического правила.

Основное внимание на курсовых занятиях уделяется аудированию и говорению как наиболее востребованным видам речевой деятельности для турперсонала. Коммуникативные задачи сотрудников отеля предельно конкретны: встречать, провожать, информировать, рекомендовать, объяснять, помогать при возникновении проблем. Для правильного реагирования на высказывания, вопросы и просьбы собеседника необходимы восприятие на слух информации, ее понимание и интерпретация, то есть необходим достаточный уровень аудитивных умений. Прототипичность большинства ситуаций позволяет персоналу использовать при общении клишированные фразы. При этом речь человека информирующего, рекомендующего в основном монологична: *Ресторан отеля работает с восьми утра. Возьмите, пожалуйста, ключ от номера. Заполните, пожалуйста, анкету.* Ситуации, связанные с необходимостью решения возникших у туриста проблем, намного сложнее. Сотрудник должен понять спонтанную речь собеседника, а не выстроенную по знакомой ему модели, и включиться в диалог. Кроме того, здесь всегда присутствует элемент неожиданности, т. к. проблемные ситуации довольно разнообразны. Однако и здесь есть свои наборы клише: *Чем могу вам помочь? Не работает фен (кондиционер, телефон)? Не волнуйтесь, мы решим эту проблему.*

Эффективными в этом случае являются ролевые игры, разыгрывание диалогов, требующих ситуативно обусловленного употребления речевых моделей, работа с аудиоматериалами.

Целью обучения языку является развитие способности адекватного общения на языке, то есть порождение связного текста. «Под текстом понимается не только зафиксированная письменно, но и звучащая, устная

речь (любое высказывание будет в этом смысле текстом). Текст иначе называется речью»⁴. Текст — важнейший источник информации, образец речи и средство обучения — имеет первостепенное значение в системе обучения РКИ.

При курсовом обучении преподаватель обращает больше внимания на жанры текстов, с которыми чаще всего приходится работать сотрудникам туркомплексов:

- тексты делового характера (бланки анкет; рекламные тексты; программы мероприятий, информация о времени работы магазинов, ресторанов, музеев);
- информативно-описательные тексты страноведческого характера.

Деловые информативные тексты часто содержат сжатую информацию и требуют умения «расшифровывать» информацию, заключенную в них, знания моделей, характерных для таких текстов. Обучение расширению информации может проводиться, например, по схеме: составление текста с опорой на предлагаемые слова и модели — воспроизведение информации — составление аналогичных текстов с другой информацией.

Пример задания на расширение текста:

Познакомьтесь с рекламной информацией, выберите наиболее интересный для вас тур и расскажите о нём, объясняя свой выбор. Используйте слова и словосочетания: *мечтать о поездке, посетить, заинтересовать, возможность увидеть, исторические места, старинные города, высокая/не очень высокая стоимость поездки, много/мало переездов.*

Италия

Рим — Ватикан — Неаполь

Транспорт: авиа

Вылет с 11.02,

11 ночей

Стоимость тура: 1075 EUR за 1 человека

Италия

Римини — Рим — Ватикан — Флоренция

Транспорт: авиа

Вылет с 05. 06,

7 ночей

Стоимость тура: 550 EUR за 1 человека

Тексты страноведческого характера по содержанию национального компонента могут быть двух видов, каждый из которых имеет собственную лингвокультурологическую ценность: тексты о стране, принимающей туристов, и тексты о России.

Наиболее востребованными являются тексты на русском языке, информирующие об истории, достопримечательностях, традициях страны-хозяйки, т. к. это и есть рабочий материал для гидов, сопровождающих групп, именно эти знания они должны преподнести туристам. Безусловно, не менее важно для профессионалов, работающих с туристами из России, чтение текстов о России, знание российских реалий, особенностей

жизни и культуры носителей русского языка. Кроме того, эти тексты могут быть использованы в дальнейшем как модели для создания студентами текстов о собственной стране. В настоящее время активно ведется работа по созданию национально ориентированных текстов о разных странах на русском языке.

Учащиеся должны не только уметь читать и понимать текст, но и учиться воспроизведению его содержания. Одним из приемов обучения пересказу текста на начальном этапе является подготовка как можно большего количества вопросов к его содержанию, отвечая на которые учащийся осмысливает и воссоздает текст. Приведем пример работы с текстом страноведческого характера (фрагмент):

Курорт Санторини

Архипелаг Санторини состоит из пяти островов: Тира, Терасия, Аспро-ниси, Старая Камени, Новая Камени. Санторини — популярный курорт Греции, одно из самых романтических мест на Земле.

Первые поселения (settlement) появились здесь пять тысяч лет назад. В XVII веке до нашей эры на острове произошло сильное извержение вулкана (volcanic eruption). Огромная волна высотой 100 метров обрушилась на остров и изменила его форму.

На Санторини пляжи из чёрного вулканического песка. Море необычайно прозрачное. На пляжах есть всё необходимое для спорта и отдыха. Вы можете посетить бассейны, сауны, джакузи, пойти на массаж и талассотерапию. Детей ждут аквапарки острова.

Вопросы:

1. Санторини — это известный курорт?
2. Сколько островов на Санторини?
3. Как они называются?
4. Когда появились люди на Санторини?
5. Что произошло на острове в XVII в. до н. э.?
6. Какова была высота волны цунами?
7. На Санторини есть пляжи?
8. Что необычного на пляжах Санторини?
9. Можно ли заниматься спортом на пляжах?
10. Что еще можно предложить для отдыха на пляжах?
11. Что вы посоветуете туристам для лечения?
12. Что может понравиться детям на Санторини?

Большая часть вопросов построена в синонимичной форме к предложениям текста (*известный* — *популярный*, *посоветуете* — *рекомендуете*), что позволяет учащимся выбирать для ответа одну из речевых моделей.

Для развития международного сотрудничества, продвижения русского языка в новые сферы его использования необходимо обращаться к различным формам обучения. Курсовое обучение русскому языку в сфере международного туризма, на наш взгляд, интересное и перспективное направление лингвистической русистики.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Костомаров В. Г. Языковая политика в современной России // Мир русского слова. 2002. С. 24.
- ² Ставцева С. Туризм — лидер роста в мировом экспорте за 2015 год, РАТА-новости. Ежедневная электронная газета Российского совета туриндустрии, от 10.05.2016. URL: <http://www.russiatourism.ru/news/10553>
- ³ Морковкин В. В., Кочнева Е. М. Лексика в обучении языку / Методика / [под ред. А. А. Леонтьева]. М.: Русский язык, 1988. С. 83–95.
- ⁴ Касевич В. Б. Проблема предмета языкоznания // Вестник ЛГУ. 1974. № 14. С. 111–117.

Anopochkina R. H.

Russian New University, Russia

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN TOURISM: COURSE STUDY FEATURES

This article deals with one of modern directions of studying Russian as a foreign language — Russian language vocational training courses in the sphere of international tourism — and draws attention to particular texts used in that form of teaching.

Keywords: short-term training; professionally designed texts.

Антропова Марина Юрьевна

Российский новый университет, Россия

marina-antropova@bk.ru

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СФЕРЕ ТУРИСТСКОГО БИЗНЕСА

В статье рассказывается об опыте работы по созданию и внедрению в учебный процесс на образовательном интернет-ресурсе оригинального модуля обучения русскому языку, направленного прежде всего на курсовое обучение иностранных слушателей языку туризма.

Ключевые слова: дистанционные технологии обучения, образовательный интернет-ресурс.

Российская система образования в области использования в обучении информационно-коммуникационных и дистанционных технологий идет вперед. Это касается всех сфер образования, в том числе связанных с изучением русского языка иностранными учащимися и преподавателями. Например, на базе Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина создан и успешно функционирует интернет-портал «Образование на русском» (<http://pushkininstitute.ru>), где размещены разнообразные открытые онлайн-курсы, позволяющие как преподавателям из разных стран, так и всем, кто хочет изучать и совершенствовать свой русский язык, учиться с использованием дистанционных технологий. В автономной некоммерческой организации высшего образования «Российский новый университет» (АНО ВО «РосНОУ») вот уже три года успешно функционирует интернет-ресурс «Русский язык» (<http://russian.rosnou.ru>), на котором можно пройти дистанционно с использованием видеоконференцсвязи повышение квалификации по методике преподавания русского языка как иностранного/неродного с последующим получением соответствующего удостоверения, а также изучать РКИ от элементарного уровня общего владения языком до изучения языка в специальных целях, с этого года — в сфере туристского бизнеса.

Хотя речевая коммуникация играет ведущую роль в деловом общении, когда, как показывают исследования в области менеджмента, 50–90% рабочего времени приходится на речевую деятельность, владение письменным деловым общением также необходимо в профессиональной деятельности в сфере туризма¹.

Обучение письменным формам делового общения в РКИ, эффективность которых достигается реализацией таких факторов языка, как тактичность, персональность, позитивность, знание кодов делового языка (обращения, оформление названия документа в зависимости от коммуникативной задачи и т. д.), возможно и эффективно на интернет-ресурсах с использованием дистанционных технологий. В модуле обучения языку ту-

ризма электронного пособия и курса для деловых людей «Учимся деловому общению!», размещенных на интернет-ресурсе «Русский язык» с использованием платформы Moodle, даются образцы текстов и задания в соответствии с требованиями владения русским языком в специальных целях, а именно — профессионального делового общения на уровнях А2-В1.

Письменные тексты пособия представлены жанрами письменной речи, типичными для сферы делового общения в стандартных ситуациях туристского бизнеса. При этом под жанром мы понимаем «речевое произведение, обладающее устойчивыми, повторяющимися содержательными и формальными признаками»². Естественно, что работники в сфере туристского бизнеса в зависимости от должности (туроператор, гид, групповодитель, персонал отелей и туристских комплексов) ставят перед собой разные коммуникативные задачи при reception и продакции письменной речи. Мы считаем, что владение письменной речью необходимо при общении сотрудников различных иностранных туроператоров/организаций с российскими туристами, когда надо ответить на запрашиваемую информацию, сделать рассылку рекламного характера, отреагировать на жалобы и т. д. Поэтому в процессе обучения деловому общению мы формируем умение и навыки составлять деловые бумаги, начиная с ситуации устройства на работу, когда необходимо написать анкету, резюме, и до ситуаций общения с учетом ролей его участников в сфере туризма (составление информационных/рекламных материалов, приглашений, ответов на приглашения, деловых записок и т. д.)³.

В качестве примера приводим образцы материалов субтеста «Письмо», которые предъявлялись слушателям очно-дистанционных курсов РКИ для будущих работников в сфере греческого туризма. При этом основное обучения проходило очно в родной стране как курсовое обучение в объеме 80–90 часов по учебной программе, разработанной совместно российской и греческой сторонами, а консультации и итоговый контроль осуществлялись дистанционно на обучающем ресурсе с участием преподавателей кафедры русского языка и факультета бизнес-технологий АНО ВО «РосНОУ». Слушатели курсов — греческие студенты, владеющие РКИ на уровне В1 (общее владение) и осваивающие язык в сфере туристского бизнеса на уровень А2 профессионального общения. Образцы субтестов представлены ниже.

Задание 1. Вы работаете менеджером в греческом отеле. Туристы из России просят прислать им по электронной почте программу отдыха в вашем отеле. Заполните программу в месте пропусков.

План вечерних мероприятий

Время начала вечерней программы

1. Дата _____, день недели _____

Мероприятие _____

2. Дата _____, день недели _____

Мероприятие _____

3. Дата _____, день недели _____

Мероприятие _____
4. Дата _____, день недели _____
Мероприятие _____
5. Дата _____, день недели _____
Мероприятие _____
6. Дата _____, день недели _____
Мероприятие _____
7. Дата _____, день недели _____
Мероприятие _____

Задание 2. Вы работаете в греческом рекламном агентстве. Вас просят дать информацию в российскую турфирму о курортах в Греции, куда туристы из России могут поехать на лечение. Заполните пропуски в вашем письме.

Добрый день, уважаемый Иван Петрович!

Вам пишет менеджер греческого рекламного агентства «Зевсос» (имя, фамилия) _____.

Благодарю Вас за обращение в нашу фирму!

Вы просили нас прислать информацию для ваших российских туристов, которые хотят поехать к нам на лечение.

Мы предлагаем отдых (название курорта) _____

Это место находится _____

Там есть _____

Здесь можно _____

Это уникальный курорт, потому что _____

Здесь лечат _____

Для поездки на лечение вашим туристам необходимо иметь _____

С удовольствием отвечу на Ваши вопросы по электронной почте и при общении в Skype.

Вот мои контакты (адрес электронной почты) _____

Буду рад(а) нашему сотрудничеству!

Всего хорошего!

Менеджер (фамилия, имя) _____

Успешное выполнение субтеста «Письмо» в модуле «Туристский бизнес» и заданий по другим субтестам показало не только результативность обучения на курсах РКИ в сфере туризма, но и мотивированность слушателей на продолжение изучать русский язык, а значит, реализовывать и дальше наш российско-греческий проект. Использование элементов дистанционного обучения, когда внедрялась модель смешанных форм обучения, давало возможность эффективно осуществлять монолог, диалог и полилог преподавателя — тьютора — куратора — студента в режиме видеоконференцсвязи, объективно оценивая результаты обучения⁴.

По итогам обучения на совместных российско-греческих очно-дистанционных курсах наши слушатели, делающие карьеру в международном туристском бизнесе, получат сертификат РосНОУ и Ростуризма.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Снетков В. М. Психология коммуникации в организации. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 192 с.

² Русский язык профессионального общения. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. Лингводидактическое описание целей и содержания обучения / Л. С. Журавлева, М. М. Калиновская, Л. П. Клобукова и др. М.: Рус. яз. Курсы, 2007. С. 11.

³ Там же, С. 12.

⁴ Антропова М. Ю. Разработка и апробация методологии формирования глобальной системы использования дистанционных технологий в обучении русскому языку за рубежом // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Матер. XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года): В 15 т. / ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. Т. 10. С. 54–59.

Antropova M. Yu.

Russian New University, Russia

DISTANCE TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE SPHERE OF TOURIST BUSINESS.

The article is devoted to the experience of working out and introducing a module for teaching Russian to foreign students in the sphere of tourist business, using educational Internet resources.

Keywords: distance technologies; Russian as a foreign language for special purposes.

Архипецкая Мария Вячеславовна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

sashamasha@mail.ru

ИНТОНАЦИОННЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена особым фразеологизированным единицам русской разговорной речи и необходимости их включения в практику преподавания русского языка.

Ключевые слова: фразеология, интонация, русский язык как иностранный, обучение русской интонации.

Одной из характерных черт русской разговорной речи является обилие разнообразных типизированных синтаксических конструкций, которые обладают различной степенью клишированности и находятся на пересечении фразеологии и синтаксиса свободных сочетаний. Вероятно, сама ситуация речевого общения, обладая определенным набором строго типизированных моделей поведения, создаёт предпосылки для существования стереотипных реакций, клише и устойчивых высказываний. Ещё в 50-е годы прошлого века Н. Ю. Шведова говорила о том, что «самого пристального внимания требует мысль о том, что письменная речь свободнее в выборе языковых средств, чем речь «говоримая»,... условия непосредственного общения исключают возможность обдуманного выбора вариативных форм. Эта обязательность составляет одну из характерных черт разговорной речи как особой разновидности языка»¹.

Ещё одной отличительной особенностью разговорной формы является повышенная эмотивность средств языка на всех его уровнях, причём просодические средства нередко выполняют основную смыслоразличительную функцию. Например, произнесённое с особой интонацией высказывание *Что ты говоришь!* из специального и относительно эмоционально нейтрального вопроса превращается в выражение 1) недоверия, 2) возмущения, 3) раздражения и др. Таким образом, именно интонационные характеристики подобных высказываний формируют эмоциональное значение высказывания, которое и реализует его основную коммуникативную функцию. Такие высказывания принадлежат как фразеологическому, так и интонационному уровням русского языка, и поэтому вслед за Н. Д. Светозаровой мы называем их «интонационными фразеологизмами»². В отечественной лингвистике нам известно более двадцати терминов, описывающих подобные типизированные высказывания, и, для того чтобы продемонстрировать их неоднозначность, а также некоторые особенности, перечислим некоторые из них: «коммуникативы», «релятивы», «диалогические клише», «сентесоиды», «синтаксически нерасчлененные предложения», «нечленимые высказывания», «диалогические реакции», «стабилизированные построения»,

«прагматические клише», «синтаксические фразеосхемы» и другие. Однако термин «интонационный фразеологизм» Н. Д. Светозаровой кажется нам наиболее удачным и в полной мере отражает категориальные особенности описываемым единиц.

Итак, под интонационным фразеологизмом (ИФ) мы понимаем такую фразеологическую единицу языка, семантика которой определяется исключительно благодаря ее интонационным особенностям. Например: *Вот ещё!* (выражение отрицания, несогласия) *Что ты говоришь!* (недоверие; удивление), *А как же!* (согласие), *Интересно!* (недовольство, несогласие), *Нашёл [куда поехать]!* *Молодец! Много ты понимаешь!* (отрицательная оценка) и т. д. Именно особая эмотивная интонация таких фразеологизированных высказываний отличает их от возможных омонимичных нейтральных высказываний либо от высказываний с противоположным значением. Сравните: *Откуда ты это взял? —* интонационный фразеологизм со значением недоверия или отрицания факта и *Откуда ты это взял? —* нейтральный вопрос специального типа относительно свободной синтаксической структуры.

Интонационный фразеологизм соответствует всем категориальным признакам фразеологических единиц: его семантика не выводима из значений составляющих его компонентов, он устойчив и воспроизведим в «готовом виде», эмотивность ИФ является его основным свойством и функцией (передача эмоциональных значений), он обладает яркой языковой спецификой и часто не имеет точного эквивалента при переводе на другие неродственные языки.

Лексико-грамматический состав ИФ обычно может быть опустошён и десемантизирован, а интонация «задаёт» зачастую противоположное заданному лексико-грамматическим наполнением значение. Например, *Очень нужно!* (= совсем не нужно), *Не говори!* (= я тоже так думаю), *А больше ничего не хочешь?* (= Ты слишком много хочешь) и т. д. Именно на таком «противоречии» и основывается большинство отрицательных эмоциональных значений, в частности, при выражении иронии, насмешки, отрицательной оценки и др. Опыт семантической классификации ИФ показывает, что отрицательные значения ИФ встречаются гораздо чаще других: группы отрицательной оценки, недоверия, сомнения, осуждения, раздражения численно гораздо больше группы со значением положительной оценки (согласия, одобрения) и удивления. Этот факт в очередной раз подтверждает характерную черту русской разговорной речи и русской культуры в целом, для которой свойственна демонстрация и яркая выраженностъ эмоций в речи. Исследователи справедливо отмечают, что «русская культура относит вербальное выражение эмоций к одной из основных функций человеческой речи»³, и «эмоциональность является одним из основных условий искреннего и полноценного общения на русском языке»⁴.

Действительно, интонационные фразеологизмы представляют собой яркую черту живой разговорной речи (чаще всего диалогической), и трудно представить себе носителя русского языка, который не использовал бы подобных высказываний. Поэтому включение ИФ в учебные программы и пособия по русскому языку было бы, наш взгляд, вполне уместным. Отсутствие ИФ в методиках и учебных материалах объясняется и недостаточной их изученностью в отечественном языкоznании, и сложностью самого явления. Многозначность ИФ, семантическая «размытость» эмоциональных значений и, что самое важное, особые просодические характеристики, не укладывающиеся в привычные учебные материалы, требуют особого комплексного описания с обязательным использованием аудиовизуальной техники, то есть работы с медиатекстами.

Все ещё бытующее представление об универсальности интонационных средств, передающих эмоциональные значения в разных языках, также является одним из факторов невнимания преподавателей русского языка как иностранного к ИФ. Однако проведённые нами аудиторские эксперименты с носителями русского языка и иностранными учащимися показали высокий процент правильного опознавания ИФ носителями русского языка и, соответственно, — невысокий процент среди не носителей. Иностранцам предлагались ИФ, которые обладали максимальной лексико-грамматической «узнаваемостью» (типа: *Здравствуйте! Много он работает! Чего захотел! Сейчас (Щас!) и т. д.*), с отрицательными эмоциональными значениями, но при определении их коммуникативного значения аудиторы-иностранцы, как и предполагалось, опирались прежде всего на лексико-грамматический состав предложенных стимулов, игнорируя звучащую интонацию. Таким образом, незнание иностранцами особых эмотивных интонационных контуров, формирующих коммуникативное значение ИФ, может привести к неправильному пониманию как отдельной реплики, так и всего диалогического единства и, кроме того, существенно обедняет и затрудняет общение с носителями русского языка вне учебного процесса.

Конечно, в современных пособиях по фонетике, интонации или аудированию для иностранцев, изучающих русский язык, делаются попытки включения некоторых эмоциональных типизированных конструкций (ИФ в нашей терминологии) в процесс обучения. Но, во-первых, такого материала явно недостаточно, а во-вторых, большинство известных нам пособий имеют один существенный недостаток: записанный и предложенный материал звучит крайне неестественно. Несестественно эмоционально или абсолютно не эмоционально звучат даже те высказывания, которые предполагают эмоциональное прочтение: например, ИК-2, ИК-5, ИК-6 и ИК-7 (в классификации Е. А. Бузгуновой). Сама ситуация записи речевого материала, являясь неестественной для реальной речевой коммуникации, заставляет профессиональных дикторов «рабо-

тать», то есть говорить чрезмерно артикулированно, громко, с большими паузами между словами и предложениями, с большими мелодическими перепадами, а также с напряжённым тембром. Непрофессиональные же дикторы (как это происходило и в ходе нашего исследования), как правило, испытывают дискомфорт при записи их речи и начинают читать либо слишком быстро, либо слишком медленно, следят прежде всего за правильностью произнесения грамматических форм, что нарушает естественный интонационный контур фразы и приводит к непригодности использования полученного материала в учебных целях.

Таким образом, включение ИФ в составе медиатекста в процесс обучения русскому языку как иностранному кажется нам особенно важным. Именно звучащий медиатекст, в противовес традиционному печатному тексту, открывает новые возможности как для исследователей разговорной речи, так и для преподавателей русского языка как иностранного. Огромное количество видеоматериалов самых разных жанров, представленных в ресурсах Интернета, даёт возможность отбирать и предлагать иностранным студентам звучащие аутентичные тексты. Неподготовленная и непринуждённая звучащая речь носителей языка в самых разных речевых ситуациях является наиболее естественной «средой обитания» разного рода интонационных фразеологизмов. Современные технические средства позволяют «вырезать» и записывать отобранный материал на цифровые носители, и, несмотря на то что этот процесс может быть довольно трудоёмким и продолжительным, хочется надеяться, что в скромном будущем в отечественной методике преподавания русского языка появятся новые «медиаучебники», в которых будут представлены самые яркие образцы русской разговорной речи.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1960. С. 366.

² Светозарова Н. Д. Интонационная фразеология: Перцептивный анализ интонационных клише и идиом русского языка // Вопросы русского языкознания. М., 2004. Вып. 11. С. 175–187.

³ Вежбицка А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари. 1996. С. 43.

⁴ Ларина Т. В. Выражение эмоций в английской и русской коммуникативной культуре // Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты в речевой деятельности. Сб. Науч. тр ВПГУ. Волгоград, 2004. С. 39.

Arkhipetckaia M. V.

St. Petersburg State University, Russia

INTONATIONAL IDIOMS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

The article deals with special idioms in Russian speech and the necessity of including them into teaching courses.

Keywords: idioms; intonation; Russian as a foreign language; teaching Russian intonation.

**Афанасьева Нина Дмитриевна,
Захарченко Светлана Сергеевна,
Могилёва Ирина Болеславовна**

*Московский государственный институт
международных отношений (университет) МИД России, Россия*

afan-nina@yandex.ru

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ — СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Данная статья посвящена новым подходам к разработке курсов дистанционного обучения русскому языку как иностранному на кафедре русского языка для иностранных учащихся МГИМО МИД России. Авторы рассматривают сильные и слабые стороны дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, «Coursera», Moodle, онлайн-занятия, личный кабинет, самоконтроль учащегося.

Дистанционное образование и за рубежом, и в России в последнее время становится всё более популярным, так как трудно переоценить его положительные стороны. Стремление людей повысить свой профессиональный уровень, получить знания в определённой сфере науки, изучить иностранный язык с самыми различными целями и даже получить диплом об окончании одного из самых престижных вузов — всё это стало возможным благодаря современным компьютерным технологиям. Интересен тот факт, что в методике преподавания иностранных языков в связи со стремительным развитием (или с возросшей популярностью) дистанционного обучения теория создания дистанктных программ отстает от практики их использования.

Однако опыт преподавания русского языка как иностранного в вузе показывает, что студенты, приезжающие из разных стран, отдают предпочтение очному образованию, стремясь максимально увеличить время непосредственного общения с преподавателем, когда преподаватель имеет возможность, объясняя новый материал, не только учитывать степень понимания его студентами и вносить корректизы в объяснение по ходу урока, но и индивидуально работать с каждым студентом, исправляя как фонетические, так и грамматические ошибки.

В современном мире всё больше ценится умение учащихся самостоятельно работать, приобретая знания, а всеобщая компьютеризация делает этот процесс доступным и интересным, позволяя учащемуся проявлять свои творческие способности. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения определяет цели его реализации: получение учащимися в ходе обучения определённых компетенций — способностей применения полученных

знаний, умений, навыков, профессионального опыта. Специалист должен не только воспроизводить усвоенную им информацию, но и самостоятельно решать возникающую перед ним задачу, уметь найти правильные пути её выполнения, ставить новые задачи, если это необходимо для получения конечного результата. Именно поэтому так важно в процессе обучения студентов прививать им навыки самостоятельных исследований, поиска необходимой им информации, развивать у них самоорганизацию и самоконтроль. Задачей педагогов стал поиск новых методов организации самостоятельной работы учащихся, и одним из удачных решений этой задачи стали электронное обучение и создание дистанционных образовательных технологий. В феврале 2012 года в России был принят федеральный закон «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий»¹, в котором дистанционное получение образования приравнивается к очному.

Несколько курсов дистанционного обучения на платформе «Coursera», разработка которых начата преподавателями кафедры русского языка для иностранных учащихся МГИМО МИД России (в дополнение к основным программам обучения русскому языку студентов бакалавриата, магистратуры, слушателей подготовительного отделения, стажёров, приезжающих учиться в вуз из-за рубежа), могут использоваться также любыми категориями изучающих русский язык как иностранный.

«Coursera» — один из интереснейших образовательных сайтов. Год рождения этого проекта — 2012. Стэнфорд, Принстон, Мичиганский университет и Университет Пенсильвании открыли образовательные курсы на базе проекта coursera.org. и объявили о том, что обучение все желающие проходят бесплатно, а платят только в том случае, если хотят получить сертификат об окончании определённого курса. В конце 2015/16 учебного года на нём были размещены более 500 курсов разных наук (как технических, так и гуманитарных). По статистике сайта, 5 миллионов студентов из 190 стран просмотрели онлайн-лекции в течение 49 миллионов часов (это 5565 лет)².

Структура любого курса данного сайта чётко разработана: описание, вступительный ролик, содержание, программа лекций (видеоролики продолжительностью 8–12 минут), тестовые домашние задания после каждой лекции, проверяемые автоматически, и конечный зачёт или экзамен. Предполагается, что курс должен продолжаться 10–12 недель. В некоторых курсах есть задания, которые трудно оценить только с помощью компьютера, поэтому «Coursera» предлагает студентам оценивать и рецензировать работы других участников этого цикла занятий. Такой подход помогает студентам проанализировать новые знания еще раз и закрепить их.

К сожалению, на сайте «Coursera» очень небольшое количество курсов по программе «Русский язык как иностранный», хотя они являются востребованными, поэтому кафедра русского языка для иностранных учащихся МГИМО МИД России приняла активное участие в разработке курсов по обучению русскому языку студентов бакалавриата, магистратуры, слушателей подготовительного отделения, стажёров, приезжающих учиться в вуз из-за рубежа. Создание таких курсов по грамматике русского языка (которые можно использовать и для самостоятельной работы студентов параллельно с аудиторными занятиями или опережая их, и в качестве корректировочных курсов для тех студентов, которые недостаточно чётко усвоили тот или иной раздел грамматики) стало одним из ведущих направлений научно-методической работы кафедры. Созданы курсы по предложно-падежной системе существительных, прилагательных единственного и множественного числа, по работе над глаголами (вид, глаголы движения), по изучению активных и пассивных конструкций, причастий, деепричастий.

Приоритетным направлением научной работы кафедры является создание учебных пособий по научному стилю речи (обучение русскому языку с использованием текстового материала по истории, экономике, праву, политологии, истории международных отношений и др.), поэтому в план разрабатываемых преподавателями компьютерных дистанционных курсов вошли и эти аспекты. Лингвокультурологическое направление расширяет курсы «Россия: страна и люди» и «Дипломатический этикет», которые вызывают интерес не только у студентов МГИМО, но и у многих других категорий учащихся.

Необходимо отметить, что работа над созданием курсов сайта «Coursera» ведётся под строгим контролем администрации сайта. Для того чтобы разместить на сайте курс, созданный вузом, необходимы рекомендации других высших учебных заведений, уже сотрудничающих с «Coursera», а также учёт тех методических рекомендаций, которые высказывают преподавателям администраторы сайта в ходе консультаций. Если, по мнению администраторов, созданный курс однообразен и неинтересен, тема его неактуальна, он не будет принят.

Данный тип дистанционного обучения имеет массу преимуществ, но существует и ряд недостатков, главными среди которых можно назвать следующие: во-первых, для успешного обучения необходимы жёсткий самоконтроль и самодисциплина студента; во-вторых, эти курсы не дают возможности общаться на изучаемом языке устно. Поэтому, хотя в целом курсы, построенные по этой модели, без сомнения, дают положительный результат (многие темы, недостаточно хорошо усвоенные студентом, могут быть изучены им неоднократно, и его навыки и умения будут доведены до автоматизма), их использование на начальном этапе обучения вызывает сомнение из-за невозможности контролировать чтение и говорение учащихся.

Поэтому творческий коллектив кафедры русского языка для иностранных учащихся МГИМО разработал курс дистанционного обучения иностранных, начинающих изучать русский язык, на базе Moodle, особенностью которого является возможность непосредственного общения учащегося и преподавателя. В программе курса — 50 уроков, по завершении которых обучающийся «с нуля» достигнет уровня владения русским языком как иностранным A2. Первоначально предполагалось, что курс предназначен только для удалённых учащихся, которые высказали желание учиться русскому языку, записались на курс, заключили договор с МГИМО и завершат обучение получением сертификата вуза. Позже по просьбе слушателей подготовительного отделения и стажёров, приезжающих в МГИМО по обмену на один семестр и имеющих очные аудиторные занятия, они присоединились к этому курсу дистанционного обучения, получив дополнительную возможность эффективного изучения русского языка.

Программа дистанционного курса в данный момент предполагает групповое обучение трёх студентов (три студента в группе). У каждого студента есть личный кабинет, который активируется с первого урока и в котором размещены следующие материалы: инструкция слушателя, календарный план занятий, форум для общения студентов друг с другом и с преподавателем, ссылки на подключение к онлайн-занятию. Перед каждым уроком учащиеся получают из личного кабинета теоретический материал (сначала на языке-посреднике) по грамматике и лексике русского языка по теме урока, изучив который в определённое назначенное время они виртуально встречаются с преподавателем. В течение урока (60 минут), получив следующий пакет заданий для работы на занятии, они общаются не только с преподавателем, но и друг с другом (задают вопросы друг другу и преподавателю, слушают ответы, исправляют ошибки, если они есть, при выполнении упражнений, закрепляющих грамматический материал, вступают в дискуссию и т. д.). По окончании урока учащиеся получают домашнее задание, которое им необходимо выполнить до начала следующего занятия (дата определяется точно, с учётом времени проверки задания преподавателем). В домашнее задание входят не только тестовые упражнения, но и аудиозадания, сначала фонетические, а позже — на обучение аудированию. При отработке произносительных навыков широко используются анимационные видеоматериалы, которые демонстрируют работу речевого аппарата человека, правильно произносящего звуки русского языка. На первом этапе безусловно важным являются домашние задания по обучению письму, которые также составлены с помощью анимационного видео: учащиеся получают возможность наблюдать, как пишутся и соединяются русские буквы, и писать их самостоятельно. Домашние задания выполняются студентами письменно по двум причинам: 1) одной из целей обучения

ставится обучение письму (в отличие от других дистанционных курсов); 2) у студентов из зарубежных стран может не быть в наличии клавиатуры с русскими буквами (а при её наличии создание письменного текста отличается от печатания). Письменная домашняя работа фотографируется и отправляется преподавателю на проверку через личный кабинет, проверенная и исправленная работа также фотографируется и возвращается учащемуся. Этот вариант на данном этапе удобен и не представляет особых технических сложностей. Помимо всего учащиеся могут общаться друг с другом дополнительно, образовав форум, обсуждать проблемы, возникающие при обучении, и оказывать помощь друг другу в выполнении заданий. В курсе предусмотрено несколько зачётных занятий, обобщающих пройденный лексико-грамматический материал. Последнее занятие является итоговым, на котором учащиеся выполняют экзаменационные задания. Успешно прошедшие данный дистанционный курс получают сертификат о его окончании. При использовании такого типа программы мы попытались преодолеть самый большой недостаток дистанционного обучения — отсутствие языкового контакта между преподавателями и обучающимися.

Таким образом, научно-практическая работа кафедры русского языка для иностранных учащихся МГИМО МИД России ведется в русле последних инновационных тенденций в области преподавания иностранных языков.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Федеральный закон от 28 февраля 2012 г. № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации „Об образовании“ в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» // Российская газета — Федеральный выпуск № 5719 (46) [Электронный ресурс]. URL: <http://rg.ru/2012/03/02/elektronnoe-obuchenie-dok.html> (дата обращения: 25.05.2016).

² Голобокова Ю. Конец отговоркам! Русскоязычные курсы приходят на Курсеру [Электронный ресурс] // Мировой студент [сайт]. URL: <https://mirovoystudent.wordpress.com/2013/10/24/russian-courses-on-coursera> (дата обращения 24.05.2016).

Afanasieva N. D., Zakharchenko S. S., Mogileva I. B.

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO), Russia

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE DISTANCE LEARNING – AN INTEGRAL PART OF THE EDUCATIONAL PROCESS

The article focuses on new approaches to the development of distance learning of Russian as a foreign language courses at the Department of Russian language for foreign students at MGIMO University. The authors examine the strengths and weaknesses of distance learning.

Keywords: distance learning; Coursera; Moodle; online classes; student self-control.

**Балыхина Татьяна Михайловна,
Аббасова Аида Акимовна**

Российский университет дружбы народов, Россия

balykhinatm@mail.ru

ДИСКУССИОННЫЙ МЕТОД КАК ПУТЬ К РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается дискуссионный метод обучения. Автор делает акцент на дискуссионном методе обучения в команде, способствующем формированию и развитию коммуникативной компетенции, оптимизации процесса обучения, реализации творческих межличностных отношений, критического мышления, инициативности, самостоятельности студентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, обучение в команде, дискуссионный метод, коммуникативный подход, критическое мышление.

В период глобальной реформы российского общества предъявляются новые требования к обучающимся и выпускникам школ/вузов. Важным становится всестороннее и многогранное развитие личности учащегося, его умение адаптироваться в окружающем мире, воспитание убежденности в необходимости сотрудничества при совместном выполнении задач,уважительного отношения к мнению оппонента. Воспитанию такой зрелой личности в полной мере способствует повышение качества образования через совершенствование системы преподавания. Наиболее полное раскрытие личности учащегося, его взглядов и понимания проблем достигается именно через полемику, обсуждение в дружеских спорах и дискуссиях на занятиях и во внеурочное время. Применение дискуссионных методов обучения является приоритетным направлением педагогической деятельности¹.

Однако в настоящее время нередко обучение ведется в рамках традиционных методов. Это прежде всего устное изложение учебного материала, предполагающее его усвоение, запоминание и воспроизведение при контроле со стороны педагога. Необходимо понимать, что долгосрочного качественного образовательного эффекта от применения лишь обычных методов преподавания, к примеру лекций, не будет, поскольку достаточно сложно удерживать внимание и память учащегося на протяжении длительного времени, используя только традиционные методы².

Выделим основные проблемы, возникающие при обучении с использованием лишь традиционных методов:

- Ведущую роль в приобретении новых знаний играет именно память, чаще всего кратковременная, другие психические процессы задействуются крайне мало.
- Обучающиеся, как правило, не сотрудничают друг с другом и не выполняют каких-либо проблемных, поисковых заданий.
- Преимущественно информационная роль традиционных методов преподавания связана с известной пассивностью слушателей, и это обстоятельство требует специальной активизации их познавательной деятельности по ходу лекции.

- Учебная деятельность аудитории менее разнообразна, чем при других формах организации урока.
- В традиционном обучении учащийся выступает в роли *объекта* учебной деятельности.
- У учащихся возникают различного рода сложности, связанные с:
 - неумением работать с учебными вопросами, проблемными заданиями;
 - боязнью устных развернутых ответов;
 - определением собственной точки зрения, подбором доказательств, аргументов;
 - поведением в случае возникновения споров, конфликтов.

Наиболее эффективным и естественным средством формирования коммуникативных умений учащихся является дискуссия.

Так, своеобразие метода дискуссии заключается в том, что он предполагает обучение на моделях, примерах и даже ошибках других участников дискуссии, а также позволяет реализовать активность через включение в обучение элементов исследования. Ценностью такой формы организации обучения является развитие коммуникативных качеств и умений пользоваться своим интеллектом, проверяя свои способности и их интерпретации окружающими, выработка привычки нести ответственность за свои слова, умение избегать ошибок, допущенных другими в практической и учебной деятельности.

Учебная дискуссия представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины (точнее, истин), причем все члены группы — каждый по-своему — участвуют в организации этого обмена. Целенаправленность дискуссии — это не подчинение ее задачам, которые важны только педагогу, но ясная для каждого обучающегося устремленность к поиску нового знания-ориентира (для последующей самостоятельной работы), знания-оценки (фактов, явлений). Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников — то есть обращении учащихся друг к другу и к преподавателю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы³.

Применяя дискуссию как форму организации урока или его фрагмента, необходимо понимать, что педагогу следует отказаться от догматичной формы подачи учебного материала как «непреложной истины». Занятия могут проводиться в виде эвристической беседы, мозгового штурма, с опорой на личный опыт, мнение, позицию учащегося. Педагог представляет различные точки зрения, мнения, оценки событий, личностей, явлений, знакомит учащихся с позициями научных школ, их спорами, дискуссиями, характеризует изучаемый объект с разных сторон (плюсы и минусы, сильные и слабые стороны).

В 1970–1980-х гг. в США по результатам исследования Национальной тренинговой лаборатории и Мэрилендского университета была ис-

следована эффективность использования различных методов обучения. В результате оформились две концепции: «пирамида обучения» и «конус опыта Эдгара Дейла»⁴.

«Конус опыта» американского педагога Эдгара Дейла (*Рис. 1*) наглядно иллюстрирует, каких образовательных результатов можно добиться, используя дискуссионные методы обучения⁵:

- запоминание людьми 70% сказанного или написанного;
- формирование способности анализировать, разрабатывать, создавать, оценивать.



Рис. 1. «Конус опыта» американского педагога Э. Дейла.

«Пирамида обучения» показывает 70%-ную эффективность использования дискуссионных методов освоения учебного материала.

Педагог, использующий в своей практике дискуссионные методы, должен уметь:

- 1) обсуждать точки зрения, отличные от его собственных;
- 2) сопоставлять возможности применения различных теорий;
- 3) обсуждать с учащимися последние достижения в соответствующей области;
- 4) делать ссылки на более интересные и проблемные точки зрения;
- 5) подытоживать наиболее важные моменты;
- 6) ставить цели каждого занятия;
- 7) поощрять дискуссии в аудитории;
- 8) просить студентов поделиться своими знаниями и опытом;
- 9) предлагать критиковать свои идеи и мысли;
- 10) чувствовать и знать, когда аудитория перестает понимать его;
- 11) уметь так построить работу со студентами, чтобы они продемонстрировали свои знания и умения;
- 12) относиться к учащимся как к личностям;
- 13) обладать интересной манерой представления материала;
- 14) быть увлеченным собственным предметом;
- 15) мотивировать учащихся к выполнению заданий на высшем уровне;

- 16) проводить экзамены, требующие от учащихся аналитического знания разделов курса;
- 17) проводить экзамены, которые позволяют учащимся показать свои знания предмета;
- 18) информировать учащихся об их прогрессе и т. д.⁶

Дискуссионные методы обучения, конечно, не являются универсальным средством решения всех педагогических проблем и затруднений, однако у них есть свои достоинства:

- способствуют закреплению и применению эмпирических знаний;
- способствуют закреплению и применению умения решать учебную задачу;
- способствуют закреплению и применению умения вести учебную дискуссию;
- развиваются умение доказывать;
- развиваются умение делать выводы на основе анализа фактов.
- побуждают к самостоятельному поиску путей выхода из сложных ситуаций;
- способствуют продолжению работы по воспитанию культуры общения⁷.

Важно отметить, что дискуссионный метод обучения обладает также диагностическим потенциалом, позволяющим выделить в дискуссионных группах участников, дающих наибольший вклад в содержательную проработку групповой задачи (выяснение и уточнение исходных сведений, внесение предложений о ходе совместной работы, высказывание новых идей, мнений и т. д.), лидеров обсуждений, чьи высказывания и действия поддерживают включенность каждого в обсуждение, создают общую благоприятную атмосферу.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М.: РУДН, 2011.

² Павлова Т. А. Методы активного социально-психологического обучения: учеб. пособие. / науч. ред. Т. А. Павлова, Н. В. Мтяш. М.: Академия, 2007.

³ Discovering the world through debates, IDEA, 2011.

⁴ Debate: A Guide for Teachers and Students. Moscow, Open society institute, 2009.

⁵ Alfred Snider, Maxwell Schnurer, Many sides: Debate Across the Curriculum, IDEA, 2002.

⁶ Струговщикова О. В. Дискуссионные методы активного социально-психологического обучения: учеб. пособие. Саратов: Научная книга, 2011. 64 с.

⁷ Driscoll William. Discovering the world through debate. NY.: 2010.

Balykhina T. M., Abbasova A. A.

Peoples' Friendship University of Russia, Russia

PANEL METHOD AS A WAY OF FORMING STUDENTS' CREATIVE COMPETENCE

The article deals with a discussion methods of training. The authors point out the importance of panel method in the team work, which helps to form communicative competence, optimizes the process of teaching foreign languages, as well as promotes the realization of students' creative interpersonal relations, critical thinking, initiative and independence.

Keywords: communicative competence; team work; panel method; communicative approach; critical thinking.

Баранова Ирина Ивановна

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого, Россия*

ira7799@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Статья посвящена проблемам языковой подготовки иностранных студентов в технических вузах Российской Федерации. В статье рассматриваются факторы, способствующие повышению эффективности обучения русскому языку иностранных учащихся программы предмагистерской подготовки, приводятся данные мониторинга процесса академической адаптации будущих магистрантов, направленного на проверку эффективности существующей педагогической системы и выявление резервов совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, русский язык как иностранный, языковая подготовка к обучению в магистратуре.

Приоритетными направлениями в развитии высшего профессио-нального образования Российской Федерации на современном этапе являются подготовка высококвалифицированных специалистов для зарубежных стран, формирование позитивного образа российского вуза на рынке образовательных услуг, привлечение иностранных студентов в российские вузы на обучение по различным программам высшего проф-фессионального образования.

В 2014/2015 учебном году в вузах Российской Федерации обучались 183 000 иностранных студентов (очная форма обучения)¹ и 95 000 иностранных студентов (заочная форма обучения). Это составляет 3,7% от общего количества иностранных студентов, обучающихся за рубежом. То есть следует констатировать, что Российская Федерация к настоящему моменту не входит в число стран-лидеров по количеству иностранных студентов. Тем не менее за последние 3 года количество иностранных студентов в Российской Федерации увеличилось в 1,5 раза.

Подготовка специалистов для зарубежных стран в вузах Российской Федерации имеет более чем полувековую историю. За этот период накоплен богатый практический опыт обучения иностранных граждан на не-родном языке, который обобщен в теории обучения.

Для определения актуальных задач языковой подготовки иностранных учащихся в техническом вузе необходимо рассматривать данную проблему в рамках системного подхода, так как только системный подход позволяет интегрировать разнородные частные проблемы и представить сложнейшую группу различных проблем как единую проблему². Системный подход в педагогике позволяет выделить и изучить каждый элемент системы в отдельности, проанализировать и сопоставить их друг с другом, объединив в целостную структуру. При этом выявляются все сход-

ства и различия данных элементов системы, противоречия и связующие характеристики, приоритет одних элементов по отношению к другим, динамика развития каждого элемента и всей системы в целом.

Как любая открытая развивающаяся система, педагогическая система подготовки специалистов для зарубежных стран реагирует на изменения, происходящие в мировом образовательном пространстве под влиянием процессов в социально-экономической сфере общества, в сфере высшего профессионального образования, миграционных процессов и т. д.

Эффективное функционирование системы языковой подготовки иностранных учащихся в вузе возможно при выполнении комплекса педагогических условий, влияющих на образовательный процесс и способствующих развитию личности субъектов педагогического взаимодействия.

В рамках данной статьи мы рассмотрим следующие педагогические условия успешного функционирования педагогической системы языковой подготовки иностранных студентов в техническом вузе:

- учебно-методическое обеспечение академической деятельности иностранных учащихся (современные учебники и учебные материалы),
- эффективное использование информационно-коммуникационной среды вуза для внедрения в учебный процесс современных технологий обучения и обеспечения самостоятельной работы иностранных студентов, а также дистанционных форм обучения,
- изучение контингента учащихся из стран Европы, Африки, Азии, Латинской Америки для определения специфики стиля их академической деятельности с целью обеспечения успешной адаптации иностранных студентов в новых условиях полинациональной образовательной и социокультурной среды,
- мониторинг процесса академической адаптации иностранных студентов с целью получения обратной связи для проверки эффективности существующей педагогической системы и дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого в Институте международных образовательных программ кафедрой «Русский язык как иностранный» реализуется широкий спектр программ изучения русского языка:

- Русский язык. Программа предвузовской подготовки.
- Русский язык. Подготовка на I сертификационный уровень владения русским языком как иностранным.
- Русский язык. Программа бакалавриата (I, II курсы СПбПУ).
- Русский язык. Программы академической мобильности и другие.

Опыт работы вузов показывает, что с каждым годом увеличивается количество иностранных учащихся, ориентированных на обучение по программам магистратуры после одного года изучения русского языка. Данный контингент учащихся начинает свою академическую деятельность в Российской Федерации, как правило, с изучения русского языка в рамках программы подготовки в вуз, которая является начальным компонентом системы высшего профессионального образования

граждан зарубежных стран в российских вузах. Таким образом, следует отметить, что в настоящее время учащиеся программы предвузовской подготовки представляют собой образовательное сообщество с различными целями и задачами обучения, а именно:

- иностранные учащиеся, планирующие дальнейшее обучение по программам бакалавриата в вузах Российской Федерации,
- иностранные учащиеся, планирующие дальнейшее обучение по программам магистратуры после года изучения русского языка.

В рамках данной статьи мы остановимся на задачах языковой подготовки иностранных учащихся, начинающих изучение русского языка «с нуля», к обучению в магистратуре технического российского вуза. Опыт работы с данным контингентом студентов показывает, что их характеризует:

- высокая мотивация к изучению русского языка как языка будущей учебно-научной деятельности;
- четкое представление о специализации будущего обучения, о целях и задачах образовательного маршрута;
- сформированные навыки самостоятельной работы, что способствует успешности академической адаптации будущих магистрантов;
- владение английским языком (наряду с родным языком);
- прагматизм в отношении к учебному материалу по русскому языку в учебно-профессиональной сфере общения.

Следует отметить ряд объективных трудностей в организации академической деятельности будущих магистрантов на этапе подготовки к обучению в магистратуре:

- сложность в формировании учебных групп, состоящих только из представителей данного контингента учащихся в связи с неравномерным заездом и разной специализацией обучения;
- необходимость за короткий период, в течение одного учебного года, сформировать коммуникативную компетенцию в социокультурной и учебно-профессиональной сферах общения с учетом коммуникативных потребностей будущих магистров;
- необходимость реализации индивидуального подхода с целью скорейшей академической адаптации к новым условиям образовательной среды российского технического вуза.

В связи с тем что иностранные студенты получают образование на неродном для себя русском языке, учебно-профессиональная сфера общения является основной при обучении в вузе. Таким образом, формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения является одной из важнейших задач уже на начальном этапе обучения. В учебно-профессиональной сфере общения обучение направлено на формирование языковых навыков и речевых умений во всех видах речевой деятельности. Однако при организации учебного процесса по русскому языку для будущих магистрантов необходимо учитывать, что формирование предметно-

коммуникативной компетенции связано с необходимостью решения более сложных академических задач в учебно-профессиональной сфере общения, а именно: участие в научно-практических семинарах, конференциях, общение с научным руководителем, написание, обсуждение и защита магистерской диссертации. Успешное решение данных задач предполагает умение иностранных студентов осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках общенаучной и узкоспециальной тематики, актуальной для реализации коммуникативных целей в учебной, учебно-научной и профессиональной сферах общения.

Важнейшим условием успешности решения задач языковой подготовки иностранных студентов является обеспечение учебного процесса современными учебниками и учебными пособиями по русскому языку. Существует комплекс методических требований, которым должны отвечать учебные пособия, адресованные иностранным студентам. С учётом методических принципов авторскими коллективами кафедры «Русский язык как иностранный» СПбПУ созданы учебные пособия для обучения иностранных студентов научному стилю речи: для иностранных абитуриентов технического профиля обучения³, гуманитарного профиля обучения⁴, экономического профиля обучения⁵. Данные учебные пособия получили признание и используются в практике преподавания русского языка как иностранного в университетах Санкт-Петербурга, Москвы, Тверском государственном техническом университете и других вузах Российской Федерации.

Как было указано выше, требует ответа вопрос, насколько эффективным является обучение будущих магистрантов и аспирантов по существующим учебным пособиям по научному стилю речи и отвечает их коммуникативным потребностям. Следует констатировать, что с точки зрения представления языкового материала данные учебные пособия могут эффективно использоваться в учебном процессе при изучении научного стиля речи. Однако с точки зрения текстового материала они не в полной мере удовлетворяют коммуникативные потребности данного контингента учащихся. Таким образом, создание новых учебных пособий, направленных на формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере у будущих магистрантов, остается одной из актуальных лингвометодических задач. Создание учебных пособий для будущих магистрантов должно осуществляться в тесном контакте со специалистами кафедр, реализующих программы магистратуры для иностранных граждан.

Как отмечалось выше, одним из педагогических условий эффективности образовательного процесса является мониторинг мнения иностранных студентов по разным аспектам академической деятельности. Результаты анкетирования изучаются, систематизируются с целью определения стратегии развития языковой подготовки иностранных

студентов с целью уточнения содержания обучения русскому языку в техническом вузе.

Анкетирование иностранных студентов на этапе подготовки к обучению в магистратуре показало высокий уровень мотивации к изучению русского языка у данного контингента учащихся.

Среди трудностей в учебном процессе 44% респондентов отметили изучение фонетики русского языка, 30% респондентов отметили изучение лексики. Изучение грамматики вызвало затруднения у 44% опрошенных. Оценивая трудности в овладении русским языком в различных видах речевой деятельности, 48% учащихся указали на трудности в общении на русском языке, а 60% респондентов отметили трудности, связанные с фиксацией информации в письменной форме.

44% будущих магистрантов испытывают трудности в овладении научным стилем речи, а именно: изучение лексики научного стиля вызвало затруднения у 59% респондентов, понимание информации учебно-научного текста — у 48%. Для 52% респондентов значительные трудности представляет запись информации. Передача содержания информации учебно-научного текста вызывает затруднения у 56% учащихся. Несмотря на перечисленные трудности, 100% респондентов уверены, что изучение научного стиля речи поможет им в будущей учебе в магистратуре.

Оценивая степень своей подготовки к обучению в магистратуре, будущие магистранты отмечают, что смогут учиться, — 95%. Уровень знаний по русскому языку в конце обучения по программе подготовки в вуз будущие магистранты считают удовлетворительным — 56% респондентов. 26% считают, что хорошо знают русский язык.

Следует констатировать, что в процессе академической деятельности существует определенный языковой барьер в общении между будущими магистрантами и преподавателями вуза. 30% опрошенных на этапе подготовки к обучению в магистратуре испытывают трудности при общении с сотрудниками кафедр университета. Преодоление данного барьера возможно при толерантном взаимодействии субъектов образовательного процесса.

Современное высшее образование базируется на широком использовании в учебном процессе современных технологий. В процессе анкетирования было выявлено, что 98% учащихся используют Интернет при подготовке к практическим занятиям. Размещение учебных материалов на электронных образовательных платформах является необходимым условием эффективности процесса обучения в вузе, а создание электронных сетевых ресурсов для самостоятельной работы в значительной мере способствует оптимизации учебного процесса.

Развитие у иностранных студентов навыков самостоятельной работы является одной из актуальных проблем обучения на всех этапах образовательного маршрута. При этом необходимо понимать, что объем

самостоятельной работы у будущих магистрантов и аспирантов намного больше, чем у будущих бакалавров. Отвечая на вопросы анкеты о самостоятельной работе, будущие магистранты отмечают, что испытывают необходимость в материалах по русскому языку для самостоятельной работы на электронных носителях. Кроме того, 60% респондентов отмечают, что им нужна помощь преподавателя во время самостоятельной работы на этапе подготовки к обучению в магистратуре.

Указанные организационные и методические проблемы являются актуальными для всех технических вузов, ведущих подготовку иностранных граждан по программам магистратуры. Решение данных проблем является необходимым условием успешности функционирования системы подготовки иностранных граждан к обучению в магистратуре в технических вузах Российской Федерации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Русский мир. Информационный портал фонда «Русский мир» URL:<http://www.russkiymir.ru/news/204560/> (дата обращения: 27.05.2016)

² Афанасьев В. Г. Системность и общество. М.: Политиздат, 1980. 368 с.

³ Готовимся учиться в техническом вузе: Учеб. пособие / Г. И. Кутузова, В. В. Стародуб, И. И. Баранова и др.; под ред. Г. И. Кутузовой. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та. 2008. 363 с.

⁴ Общество и культура: Учеб. пособие / В. В. Стародуб, О. М. Никитина, Е. М. Воронова и др.; под ред. В. В. Стародуб. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2006. 243 с.

⁵ Смелкова И. Ю., Альмова Е. Н. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (экономический профиль). Учеб. пособие. СПб.: Нестор, 2009. 404 с.

Baranova I. I.

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Russia

ACTUAL PROBLEMS OF LANGUAGE TRAINING FOR FOREIGN STUDENTS IN A TECHNICAL UNIVERSITY

The article is devoted to the problems of language training for foreign students in technical universities of Russian Federation. The author describes some factors helping to optimize the process of teaching Russian for future graduate students, as well as monitoring.

Keywords: foreign students; Russian as a foreign language; language training program for Graduate Courses entering.

**Битехтина Наталия Борисовна,
Климова Валентина Николаевна**

*Государственный институт русского
языка им. А. С. Пушкина, Россия*

natalia.bitehtina@yandex.ru, val-kl@mail.ru

**МАССОВЫЙ ОТКРЫТЫЙ ОНЛАЙН-КУРС ОБУЧЕНИЯ
РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ
КАК ИНОСТРАННОМ «КАК ПРАВИЛЬНО СКАЗАТЬ ПО-РУССКИ?
(ИНТОНАЦИЯ И СМЫСЛ ВЫСКАЗЫВАНИЯ)»**

Статья посвящена проблеме обучения речевому общению на русском языке как иностранном в массовом открытом онлайн-курсе, нацеленном на формирование интонационных навыков и коммуникативных умений, необходимых для реализации базовых речевых интенций в диалоге (сообщение, различные виды вопроса, просьба).

Ключевые слова: массовый открытый онлайн-курс (МООК), речевая интенция, интонация, речевое общение.

В условиях повсеместного внедрения электронного обучения (ЭО) развивается тенденция к широкому распространению массовых открытых онлайн-курсов (МООК). Обучение с применением ЭО и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) открывает перед методистами и потенциальными обучающимися огромные перспективы, однако в настоящее время достаточно широко распространяются в основном курсы, нацеленные на передачу знаний теоретического и энциклопедического характера. В меньшей степени в существующих электронных образовательных ресурсах разработаны те аспекты обучения, которые связаны с формированием и развитием практических навыков и умений, — это обусловлено тем, что МОКи, как правило, реализуются без педагогического сопровождения, что означает использование автоматического режима проверки заданий, выполняемых учащимися. И если способы автоматической проверки усвоенных знаний хорошо отработаны и реализуются в виде тестового контроля, то сформированность навыков и умений зачастую автоматическому контролю не поддается. Эта особенность онлайн-курсов обуславливает типичные недостатки МООКов, обучающих иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному. Одной из нерешенных проблем таких курсов является обучение фонетико-интонационному аспекту, результатом которого должны стать умения правильно артикулировать русские звуки, акцентировать слова с соблюдением их фонологических характеристик, осуществлять правильное звуковое, ритмическое и интонационное оформление высказывания¹. Попыткой преодолеть типичный для МООКов дисбаланс между обеспечением передачи знаний и отсутствием механизма формирования навыков и умений является размещенный на портале «Образо-

вание на русском» массовый открытый онлайн-курс «Обучение русскому речевому общению». В модуле «Как правильно сказать по-русски? (интонация и смысл высказывания)» решается задача обучения иностранных учащихся русской интонации с самых первых шагов их знакомства с русским языком.

Не будет преувеличением сказать, что без интонации невозможно порождение высказывания и речи в целом. «Интонация — это система звуковых средств языка, которые функционируют во взаимодействии с синтаксическим строением высказывания и его лексическим составом»², и значение высказывания в определенном контексте выражается именно благодаря взаимодействию лексических, грамматических и интонационных средств языка.

С помощью интонации «говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание и его смысловые части, противопоставляют высказывания по их цели (повествование, волеизъявление, вопрос) и передают субъективное отношение к высказываемому»³. Таким образом, среди прочих интонация выполняет в речи такие функции, как: выделение в речи высказывания и его смысловых частей (сintагм) и обеспечение фонетической цельности сintагм; выражение (во взаимодействии с лексико-грамматическим составом) коммуникативной цели высказывания; указание на определенные семантические отношения между единицами, образующими высказывание, и между высказываниями; передача субъективного отношения говорящего к содержанию своего высказывания или высказывания собеседника.

Важно отметить, что в русском языке интонация играет существенную роль в выражении коммуникативно значимых смыслов (таких как вопрос, сообщение, волеизъявление и др.), гораздо более существенную, чем во многих других языках, где эти значения выражаются преимущественно лексико-грамматическими средствами. Как известно, интонационные ошибки в речи инофонов часто приводят к искаложению коммуникативного смысла высказывания: «хотел спросить, а получилось утверждение» или «хотел сообщить, а выразил недоумение». Подобные коммуникативные неудачи в большинстве случаев прямо связаны с такими интонационными нарушениями в речи, как недостаточно резкий и высокий подъем основного тона на гласном центре и отсутствие снижения тона в заударной части ИК-3, с одной стороны, и подъем или отсутствие ощутимого падения тона в заударной части ИК-1, с другой. Это ведет к смешению утвердительного высказывания и вопроса без местоименного слова. Неразличение в речи вопроса и сообщения — это одна из характерных ошибок носителей разных языков. ИК-1 часто называют интонацией точки. И отсутствие понижения тона в ИК-1 приводит к тому, что высказывание не воспринимается как законченное: иностранец уже «все сказал», а его русский собеседник с усиленным

вниманием ждет продолжения фразы. Понижение голоса в заударной части представляет трудность для многих национальных контингентов учащихся, например, для носителей вьетнамского, китайского, английского, французского, немецкого, польского языков. Также нарушение коммуникации может возникать в связи с подъемом тона в постцентральной части ИК-1 при попытке построить высказывание-сообщение. Даже если контекст и лексико-грамматический состав предложения помогают слушающему точно определить основной коммуникативный смысл высказывания, подъем тона в постцентре создает впечатление, что говорящий выражает удивление, недоумение. Такое впечатление возникает у слушающего — носителя русского языка, поскольку в русском языке недоумение, удивление, переспрос выражаются с помощью ИК-6, а для этой интонации характерен плавный подъем голоса в постцентральной части. Подобная ошибка характерна, например, для носителей французского языка. Для некоторых учащихся большую трудность представляет необходимость изменить движение основного тона в пределах звучания одного гласного — гласного интонационного центра. Причиной этих трудностей является то, что в родном языке учащегося ударение не такое сильноцентрализующее, как в русском, вследствие чего изменение тона распространяется на несколько слогов, окружающих ударный слог. Такие ошибки возникают, например, в речи носителей языка хинди, корейского, китайского, вьетнамского, японского языков. Вместо резкого повышения, а затем быстрого существенного понижения тона в пределах гласного центра носители этих языков в русской речи незначительно повышают тон, при этом зачастую увеличивая силу звука; для русского уха произнесенный с подобной интонацией вопрос звучит как утвердительная фраза. Интонация русского вопросительного предложения без вопросительного слова (ИК-3) представляет трудность для большинства говорящих на русском языке как на родном.

В этой связи очевидна необходимость знакомить иностранных учащихся с русской интонацией с самых первых уроков и на протяжении всего дальнейшего обучения обеспечивать формирование связанных с использованием интонации речевых и коммуникативных навыков и умений, таких, как, например, навыки интонирования, умение воспринимать на слух и адекватно интерпретировать те или иные интонационные средства во взаимосвязи с лексико-грамматическим составом высказывания, умение выбирать и комбинировать языковые, в том числе интонационные, средства для выражения интенций в диалогической речи.

В электронном ресурсе «Как правильно сказать по-русски? (интонация и смысл высказывания)» авторы опираются на описание русской интонации, созданное Е. А. Брызгуновой, исследовавшей русскую интонацию в целях практического преподавания русского языка как иностранного, поскольку система интонационных конструкций, описанная

ею, уже много лет эффективно используется в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному, являясь, по сути, эффективным методическим инструментом.

В рамках очного учебного процесса овладение навыками употребления и восприятия интонационных конструкций в речи происходит одновременно и взаимосвязанно с развитием языковых, грамматических навыков построения предложения; при этом развитие фонетико-интонационных навыков и умений является непременным условием развития таких видов речевой деятельности, как аудирование и говорение. Изучающие РКИ в режиме МООК без прямого и постоянного содействия со стороны преподавателя, как правило, испытывают большую потребность в учебных материалах, обеспечивающих эту сторону развития речи.

Шести коммуникативно ориентированных уроках модуля «Как правильно сказать по-русски? (интонация и смысл высказывания)» учащиеся осваивают основные интонационные средства русского языка и способы выражения на русском языке ряда базовых речевых интенций: разные типы вопросов, сообщение, выражение просьбы, оценки, а также знакомятся с русским речевым этикетом.

Уроки в МООКе построены с учетом принципа интерактивности в той мере, в какой позволяли технические возможности. Они включают: объяснение и введение нового материала, наблюдение с комментариями, представленные в форме видеоурока, в котором содержатся также тренировочные задания, включающие тренировку интонирования, разнообразные упражнения, формирующие навык логического анализа согласованных по смыслу реплик диалога, и коммуникативные задания, формирующие умение использовать языковые и речевые средства для выражения интенций в диалоге. Учащимся дается время для выполнения задания (ответа на вопрос) в режиме онлайн, затем преподаватель представляет правильный ответ и комментирует возможные варианты и трудности. Таким образом, заданный технический формат, не предполагающий полноценной обратной связи (каждый ученик не может получить индивидуальный анализ своего ответа), естественно, ограничивает обучающий эффект курса (по сравнению с очным обучением), однако в определенной мере подобные курсы компенсируют недостаток работы над звуковой стороной речи при обучении речевой деятельности в формате обучения «без обратной связи».

Опыт создания и реализации МООКа «Обучение русскому речевому общению» открывает перспективу разработке инновационной методики интерактивного обучения русскому речевому общению, в том числе его фонетико-интонационному аспекту в условиях электронной среды. Для этого необходимо решить ряд методических задач: выработать критерии отбора языкового, речевого и текстового материала; разработать варианты его презентации, создать принципиально новый методический

аппарат, содержащий комплекс вопросов и заданий в тестовом режиме, снабженный комментариями, образцами аутентичной звучащей речи, необходимыми ссылками на дополнительные ресурсы в Интернете. Созданный на основе такой методики МООК обучения русскому речевому общению в значительной степени сможет компенсировать учащемуся отсутствие непосредственного взаимодействия с преподавателем в процессе формирования речевых навыков и умений.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. М., 2001.

² Русская грамматика. М.: Наука, 1980. Т.2. §1900. С. 89.

³ Там же. §150. С. 96.

Bitekhtina N. B., Klimova V. N.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

MASSIVE OPEN ONLINE COURSE OF TRAINING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE SPEECH COMMUNICATION “HOW TO SAY IT CORRECTLY IN RUSSIAN? (INTONATION AND THE MEANING OF UTTERANCE)”

The article is devoted to the problem of training Russian as a foreign language speech communication via the massive open online course, aimed at formation of intonation skills and communicative abilities, necessary for expression of basic speech intentions in a dialogue: statement, different types of questions, request.

Keywords: massive open online course (MOOC); speech intention; intonation; speech communication.

**Блум Тамара Демьяновна,
Горелова Елена Андреевна**

Венский университет прикладных наук, BFI, Австрия
tamara.blum@fh-vie.ac.at, elena.gorelova@fh-vie.ac.at

Реброва Ирина Витальевна

Зальцбургский государственный университет, Австрия
irina.rebrova@sbg.ac.at

«КУДА Ж НАМ ПЛЫТЬ?»: РОССИЙСКАЯ СИСТЕМА СЕРТИФИКАЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В АВСТРИЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Авторы подчёркивают значение российской сертификационной системы в укреплении позиций русского языка в Австрии, выявляют причины низкой популярности сертификатов по РКИ, анализируют факторы, затрудняющие их распространение в австрийских учебных заведениях. На основании проведённого анализа предлагаются возможные варианты интеграции российской системы тестирования в австрийское образовательное пространство.

Ключевые слова: учебный план, учебник, программы, государственный стандарт, система тестирования.

В Австрии на протяжении столетий наблюдается огромный интерес к истории России, её языку и культуре. Тем не менее сегодня с горечью приходится констатировать, что во многих австрийских вузах, в том числе и готовящих учителей русского языка, количество студентов заметно сократилось. Оставляя в стороне политический контекст данной ситуации, посмотрим на неё с профессиональной точки зрения, с учётом перспективной направленности, привлекая для анализа собственный опыт преподавания русского языка.

Публикация учебников в России и за её пределами¹, участие в создании и обсуждении учебных планов по русскому языку как для студентов филологов (будущих исследователей-славистов и преподавателей русского языка) в Санкт-Петербургском и Зальцбургском университетах, так и нефилологов (будущих менеджеров) в Венском университете прикладных наук BFI, наличие диплома тестора ТРКИ, приём экзаменов по этой системе в Австрии в 2005–2010 гг., подготовка студентов к сдаче экзаменов на сертификат образца ТРКИ и образца Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина позволяют авторам проанализировать сложившуюся языковую ситуацию, выявить факторы, затрудняющие распространение российской сертификационной системы в австрийских школах и вузах, наметить пути возможной интеграции российской системы тестирования в образовательное пространство Австрии.

Болонский процесс и создание Европейского языкового портфеля привели к стандартизации, установлению «общих уровней владения для одного языка в разных странах и для разных языков в одной стране, что создаёт основу для обеспечения международного признания языкового сертификата, эквивалентности академических дипломов»². Благодаря созданию лингвометодических описаний, которые нашли отражение в государственных образовательных стандартах, была разработана единая российская шестиуровневая система государственного тестирования ТРКИ (TORFL), позволившая соотнести требования к каждому сертификационному уровню с конкретным этапом обучения и войти в систему европейской оценки языковых знаний ALTE³.

За последнее десятилетие произошли глобальные изменения в методике преподавания РКИ, которые затронули и критерий оценки знаний: «Тестирование, стремительно вошедшее в российское образование, обеспечивает педагогическую систему научно обоснованным, объективным и независимым контролем в отличие от традиционных форм контроля, базировавшихся не столько на измерительных техниках, сколько на впечатлении»⁴. Если в российских вузах система ТРКИ прочно завоевала свои позиции, то в австрийских вузах, ориентированных на филологов, она продолжает оставаться в тени и не служит критерием оценки знаний. На факультетах славистики по-прежнему преподавание ведётся в традициях австрийской академической школы без ориентации на российские образовательные стандарты и сертификаты. Именно сложившаяся в методике преподавания русского языка традиция затрудняет введение не только российского сертификата, но и соответствующих изменений содержательной стороны обучения и критерииев оценки знаний, которые остаются в плену этнometодических «впечатлений» и приводятся в соответствие с учебным планом каждого конкретного вуза.

Вторая причина, которая служит препятствием вхождения российского сертификата в учебный процесс и является аргументом отказа от российской шкалы оценки знаний, — это учебные планы и программы австрийских вузов. На факультетах славистики австрийских университетов русский язык может изучаться как основной или как второй славянский язык. Кроме того, во время обучения в университете будущие учителя австрийских школ в рамках дополнительной специализации могут выбирать русский язык наряду с другими иностранными предметами. В Австрии в отличие от российских учебных заведений обучение на бакалавриате продолжается 3 года независимо от профиля вуза (за исключением 4-летнего обучения учителей русского языка), что сказывается на программе изучения русского языка.

Известно, что успешное прохождение тестирования по российской сертификационной системе предполагает занятия русским языком в течение количества часов, определённого Стандартом. Хотя в государственных

стандартах российского образца существует сноска, подчёркивающая, что «указанное число часов является лишь примерным и может существенно варьироваться в зависимости от условий обучения»⁵, трудно представить, что можно отказаться от 180–200 часов, необходимых для успешной сдачи экзамена. Мы также далеки от мысли, что ради унификации стандартов руководство австрийских университетов изменит учебный план и выделит дополнительный год на изучение русского языка.

Эта проблема усугубляется ситуацией в австрийских школах: в то время как преподавание других иностранных языков ориентировано на получение сертификата по системе страны изучаемого языка, преподавание русского языка не ставит такой задачи. Это приводит к недооценке российской сертификационной системы в процессе профессиональной подготовки учителя русского языка, что не может не сказаться на качестве преподавания русского языка в школах и количестве учащихся, выбирающих русский язык как иностранный.

Рассмотрев причины, которые затрудняют интеграцию системы российского сертификационного тестирования в австрийское образовательное пространство, отметим положительные тенденции, свидетельствующие об обратном. Как показывает наш опыт проведения тестирования по системе ТРКИ (общее владение) в 2005–2010 годах в рамках летнего и зимнего семинара русского языка в Вене и Айзенштадте (Австрия) именно австрийский бизнес в наибольшей степени был заинтересован в наличии у предпринимателей и менеджеров сертификатов российского образца. Большинство из тех, кто сдавал экзамены и получил сертификат, были служащими банков, менеджерами, юристами. Директора коммерческих предприятий, банков, руководители совместных российско-австрийских фирм требовали при приёме на работу от своих сотрудников российский сертификат как доказательство определённого уровня владения русским языком.

Не случайно и в настоящее время именно те вузы, которые готовят специалистов-нефилологов, в наибольшей степени заинтересованы в проведении тестирования в сфере делового общения, так как сертификат становится фактором карьерного роста. Например, в Венском университете прикладных наук BFI русский язык является вторым иностранным языком, который преподаётся наряду с испанским и французским. Студентам этого вуза, достигшим определённого уровня владения иностранным языком, предлагается сдать экзамены по сертификационным системам, принятым в странах изучаемого языка. Тестирование по российской модели (Сертификат института Пушкина и ТРКИ) проводится на базе Российского центра культуры и науки в Вене. Студенты Венского университета прикладных наук BFI начиная с 2010 года успешно сдают эти экзамены. Постоянно растущий интерес к российским сертификационным экзаменам и увеличение числа желающих получить сертификат

российского образца подтверждают конкурентоспособность российских сертификатов.

При этом необходимо заметить, что расхождения в системах тестирования ведущих европейских языков и РКИ, такие как слабо выраженная ориентация на требования Общеевропейского языкового портфеля, большее количество субтестов, более высокий проходной балл, недостаточно последовательная методическая инструкция описания прохождения тестирования усложняет процесс подготовки и сдачи российских сертификационных экзаменов по РКИ⁶.

Итак, проведённый анализ подтверждает востребованность и высокий потенциал российской системы тестирования. Дальнейшее распространение и укрепление позиций российского сертификата в Австрии, на наш взгляд, может идти несколькими путями:

- 1) проведение семинаров по тестированию, раскрывающих содержательный компонент и его взаимосвязь со шкалой оценки и уровнем владения русским языком;
- 2) предоставление более широких возможностей сдачи экзаменов как в Центре Российской науки и культуры при посольствах РФ, так и в Кабинетах и Центрах, созданных на базе «Русского Мира» при европейских университетах;
- 3) разработка тестовых практикумов и тренажёров нового поколения для самостоятельной работы студентов в системе Blackboard с ориентацией на конкретное количество часов и с унифицированной шкалой оценок, которая позволит в том числе планировать стажировки в России и использовать модель включённого обучения на базе современных инновационных технологий;
- 4) согласованные действия австрийских и российских специалистов в области проведения тестирования с целью включения в учебные планы и программы австрийских университетов унифицированной шкалы оценок уровней владения языком;
- 5) продвижение учебников по РКИ нового образца, учитывающего традиции преподавания русского языка как в стране изучения языка, так и за её пределами и ориентированного на государственные российские стандарты и Европейский языковой портфель, а также на систему государственных тестовых стандартов других стран.

Без обращения к российской сертификационной системе тестирования, нацеленной на унификацию критериев уровней владения русским языком и на оценку знаний, сегодня уже немыслимо преподавание русского языка. Сертификат российского государственного образца помогает сориентироваться, не утонуть в «море» предложений на европейском и мировом рынке образовательных услуг, становится важным фактором конкурентоспособности, а главное — **критерием оценки качества образования**. Предложенные нами пути интеграции российской системы государственного тестирования в австрийское образовательное пространство требуют дальнейшей совместной работы преподавателей и методистов по РКИ. Именно творческий диалог, направленный на поиски оптимального соединения различных образовательных систем, позволит упрочить положение русского языка в Австрии, которое было достигнуто в предыдущие десятилетия.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Блум Т. Д., Горелова Е. А. Путь к успеху 1. Weg zum Erfolg. Russisch für Alltag und Beruf: Kursbuch. Wien: facultas. wuv., 2014. 192 с.; Рогова К. А., Вознесенская И. М., Колесова Д. В. и др. В добный путь! Учебный комплекс по русскому как иностранному для про-двинутого этапа. Часть 1 (+ 2 DVD-ROM). СПб: МИРС, 2008. 496 с.; Архангельская А. А., Колесова Д. В., Реброва И. В. и др. Портал образования на русском [Электронный ресурс] // Портал Образование на русском. Проект Государственного института имени А. С. Пушкина. В 1 Пороговый уровень // URL: pushkininstitute.ru/certified1 (дата обращения: 28.05.2016);

² Нахабина М. М. и др. Государственный стандарт по русскому языку как иностранно-му. Базовый уровень. 2-е изд., испр. и доп. М.; СПб.: Златоуст, 2001. С. 5.

³ См. подробнее: Владимира Т.Е. и др. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. 2-е изд., испр. и доп. М.; СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.; Нахабина М. М. Указ. соч.; Митрофанова О. Д., Хавронина С. А. Новые мето-дические решения и поиски в нынешней лингводидактической ситуации // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / [под ред.: Л. А. Вербицкой, К. А. Рого-вой, Т. И. Поповой и др.]. В 15 т. Т. 10. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. С. 717–722; Балыхина Т. М. Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования граждан за-рубежных стран по русскому языку (ТРКИ-TORL). 2-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2007. 56 с.; Балыхина Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в ас-пекте русского языка как иностранного). 3-е изд. М.: Русский язык. Курсы. 2009. 240 с.

⁴ Митрофанова О. Д., Хавронина С. А. Указ. соч. С. 718.

⁵ Нахабина М. М. Указ. соч. С. 4.

⁶ См. подробнее: Блум Т. Д., Рязанцева Т. И. Об оптимизации системы тестирования по русскому языку делового общения: европейская перспектива// Слово. Грамматика. Речь: Материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: пробле-мы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностран-ного»: Москва, филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 26–28 ноября 2015 г. М.: МАКС Пресс, 2015. Вып. XVI. С. 526–529.

Blum T. D., Gorelova E.A.

University of Applied Sciences, Austria

Rebrova I. V.

University of Salzburg, Austria

RUSSIAN TESTING SYSTEM IN AN AUSTRIAN EDUCATIONAL SURROUNDING

The authors emphasize the role of the Russian testing system in strengthening the po-
sition of the Russian language in Austria, find reasons for the lack of popularity of Russian
certificates, and analyze factors which complicate their spreading in Austrian schools and uni-
versities. On the basis of this analysis, the authors consider possible ways of integrating the
Russian testing system into Austrian educational surrounding.

Keywords: curriculum; textbook; study program; national standard; testing system.

Боженкова Наталья Александровна

*Государственный институт русского
языка им. А. С. Пушкина, Россия*

natalyach@mail.ru

Боженкова Раиса Константиновна

*Московский государственный технический
университет им. Н. Э. Баумана, Россия*

rkbozhenkova@mail.ru

**СОПРЯЖЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРАКТИКИ РКИ
В СВЕТЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ:
РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛА
«ОБРАЗОВАНИЕ НА РУССКОМ»
И УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС «УРОКИ РУССКОГО» (УРОВЕНЬ В2–С1)**

В статье рассматриваются вопросы содержания компетентностной парадигмы и образовательной среды процесса подготовки квалифицированного зарубежного специалиста на базе учебного комплекса по РКИ «Уроки русского», практически реализующего современные интегративные исследования в сфере гуманитарных наук, предоставляющего широкие возможности включения в процесс обучения различных электронных ресурсов и нацеленного на формирование творческой поликультурной личности студента-нефилолога.

Ключевые слова: концепт, язык — культура — личность, ключевые компетенции, значение/смысл, электронные образовательные ресурсы.

В настоящее время в условиях меняющихся подходов к образованию, когда обучающийся перестает быть субъектом, который воспринимает и осмысливает учебный материал, а напротив, становится субъектом продуктивной образовательной деятельности, одной из важнейших задач российской высшей школы является формирование политехнологичной обучающей среды, что, в свою очередь, определяет стратегические приоритеты в обучении русскому языку как иностранному, выступающему средством профессиональной подготовки в неродном социокультурном поле.

Данное требование, продиктованное открытостью межгосударственных контактов и активным интегративным движением между народами, обусловливает необходимость введения в процесс обучения РКИ новых методических стратегий и учебных «опор», имеющих гибкую дидактико-содержательную структуру, отвечающих вызовам международного рынка образовательных услуг и позволяющих формировать современного конкурентоспособного профессионала. Представляется, этим задачам в полной мере отвечает учебный комплекс «Уроки русского»¹, структурно-содержательная организация которого дает возможность

инофонам не только приобретать актуальные ключевые компетенции, но и развивать их посредством совмещения учебного материала с электронными образовательными ресурсами².

Учебный комплекс адресован иностранным студентам гуманитарных вузов (социологам, журналистам, политологам, философам, экономистам и др.), владеющим русским языком в объеме Первого сертификационного уровня — ТРКИ-1 (B1), и нацелен на реализацию интегративных подходов в обучении, совмещающих решение профессионально-прагматических задач с лингвокультурологически мотивированными педагогическими тактиками, учитывающими такой базовый композит речевой деятельности, как *язык — культура — личность*. Именно поэтому лингводидактическая и методическая организация комплекса, презентация всего лексико-грамматического и культурологического материала в учебнике ориентированы на органическую связь языкового ряда с культурологическим и направлены, с одной стороны, на систематизацию и обобщение ранее приобретенных инофонами лингвистических знаний; с другой же стороны, на формирование наряду с профессионально-коммуникативной компетенцией компетенции лингвокультурной, активную отработку речевых навыков и совершенствование культурологических умений, способствующих стиранию грани между учебным и естественным общением.

В предлагаемом комплексе обучение выстраивается с опорой на систему концептов как некую сложившуюся совокупность национально своеобразного, транслируемого средствами языка³. В этой связи отобранный культурологический материал в рамках триады *язык — культура — личность* сводится к выделению таких «составляющих», как: *человек — нация — менталитет — народность — государство — цивилизация — наука — прогресс — знание — образование*.

В свою очередь каждый из этих концептов уже в рамках конкретной темы рассматривается не только с позиций национально своеобразного, но и с позиций национально ценного и получает новое смысловое наполнение (расширение), которое обеспечивается названием самого учебника, заглавиями тем, эпиграфами к ним и другими содержательно-смысловыми моментами (афоризмами, высказываниями известных личностей, ключевыми словами, логическими цепочками и др.). В совокупности они составляют своего рода «лингвокультурологическое поле»⁴ учебника. Причем расширение словарного запаса студента происходит прежде всего посредством постепенного погружения в семантическую составляющую — раскрытия основного смысла данных концептов и сопровождающих их ассоциативных и коннотативных созначений⁵. Реализация выбранной стратегии осуществляется в учебном комплексе по модели «*форма → смысл → форма*», сущность которой заключается в следующем: каждая морфологическая категория связана с ее функ-

ционированием в составе синтаксических единиц при выражении того или иного смысла в речи. Тем самым охватываются все уровни языка, обеспечивая многослойность как учебного материала, так и комплекса в целом и подчеркивая богатейшие возможности русского языка, возможности его изучения и дальнейшего успешного использования во всех сферах общения.

Тематический регистр и разнообразие корпуса текстов в учебнике определяются основными аспектами содержания иноязычного образования и объединяются идеей взаимосвязи человека (суть творческой, саморазвивающейся личности), культуры, общества в контексте русской национальной специфики как неотъемлемой части общемировой парадигмы ценностей. Особо значимым фактором следует считать корреляцию обозначенных корпусов текстового материала учебного комплекса с ресурсным обеспечением интернет-портала Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина «Образование на русском» и возможность включения в аудиторную и внеаудиторную работу его различных сервисов — от практических блоков дистанционного курса «Русский как иностранный», вебинаров для преподавателей РКИ до медиaproекта «Лингвострановедческий словарь „Россия“» и массовых открытых онлайн-курсов (МООК), посвящённых русской культуре, языку, литературе, истории, журналистике, естественнонаучной тематике. Модульный принцип размещения контента, многообразные виды шаблонов заданий и доступные алгоритмы работы с ними обеспечивают как педагогическое регулирование процесса научения речевой деятельности, так и существенное повышение мотивации и результативности обучения.

К числу наиболее важных характеристик лингвометодической базы учебного комплекса следует отнести:

- Направленность системы заданий на стимулирование когнитивно-творческой деятельности студентов, в связи с чем, с одной стороны, новый языковой и культурологический материал вводится через актуализацию фоновых знаний, полученных в различных научных сферах, через аналитические наблюдения с последующим теоретическим осмыслением и обобщением; с другой же — немалая часть заданий/установокдается в тренинговой форме (без номинирования отдельных теоретических позиций), в таких случаях «лингвокультурные впечатления» накапливаются и в последующем служат основой для умозаключений и выводов.
- «Пронизанность» материала книги для студента **упражнениями на взаимозаменяемость/синонимичность** лексических и фразеологических единиц, словообразовательных и речевых моделей, опирающуюся на вариативность существования языка. При этом систематизация лингвистических знаний органично сочетается с возможностью изучения мира реального языка через смысловую дифференциацию языковых единиц в зависимости от контекста, через лексико-стилистическую семантизацию и установление парадигматических, синтагматических, деривационных и синтаксических связей и др.
- Развитие и совершенствование **умений во всех видах речевой деятельности** и формах речи в их единстве и взаимодействии (аудирование — говорение — чтение — письмо; монолог/диалог; устная/письменная речь).

- Строгую преемственность и последовательность в системе заданий, градуируемых по степени сложности и актуализируемых в расширении и обобщении лингвистических знаний и отработке сложных вопросов речевой практики (в том числе русской фразеологии), в развитии фонетико-интенциональных навыков, в освоении современных требований русской речевой, деловой и риторической культуры, в овладении реферативным письмом на основе изученных речевых моделей и др.
- **Модульный характер обучения**, обеспеченный «самодостаточностью», логической и грамматической завершенностью каждой темы. Каждый модуль посвящен рассмотрению отдельных гуманитарных и естественнонаучных проблем, что дает возможность пользоваться учебником студентам разных специальностей. Вместе с тем структурная универсальность учебника в целом, внутренняя содержательно-тематическая и концептуально-смысловая взаимосвязь модулей позволяют преподавателю определять объем учебного материала, выбирать педагогические варианты обучения в зависимости от часов, уровня подготовленности аудитории, методических целей и др.

Учебник завершается научной конференцией, важнейшей задачей которой является определение степени освоения иностранными студентами речевых тактик межкультурного (научного) взаимодействия как показателя уровня сформированности профессионально-коммуникативной и лингвокультурной компетенций и их личностного роста в условиях полифункционального общения.

Во второй книге комплекса — методических материалах для преподавателя — предлагаются многообразные приёмы и методы обучения, предусматриваются варианты их совмещения, описываются все этапы учебного занятия. При этом особое внимание уделяется организации активного продуцирования речи с учетом возможных проблемных речевых ситуаций, что обеспечивает необходимый коммуникативный опыт, способствует лучшему пониманию национальных/индивидуальных поведенческих стереотипов и в конечном счете позволяет вырабатывать у иностранных учащихся умение адекватно оценивать лингвострановедческие реалии, осознанно преодолевать межкультурные барьеры посредством русского языка.

Как показывает опыт, такая комплексная методологическая стратегия на завершающем этапе пролонгированного обучения РКИ позволяет приобщить иностранцев через различные (электронные и «классические») каналы общения к продуктивной социокультурной деятельности на русском языке с учетом их личностных особенностей и помогает им глубже постичь культуру страны изучаемого языка, так как в результате сводится к формированию уинофонов личностного лингвокультурного смысла усваиваемого содержания⁶, к адекватной оценке компонентов межкультурного общения и дальнейшему самостоятельному продвижению в освоении русского языка. При данном подходе язык выступает инструментом деятельности творческой личности, способной создавать различного вида речевой (ценностно-смысловой) продукт, что особенно важно в условиях соприкосновения студентов с новой для них

социально-общественной системой и иными политico-экономическими отношениями.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Боженкова Р. К. Уроки русского: Учебник для иностранных студентов нефилологических факультетов гуманитарных вузов. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 328 с.

² Боженкова Р. К. Уроки русского: Методические материалы для преподавателя. М.: Русский язык. Курсы. 2015. 164 с.

³ Прохоров Ю. Е. В поисках концепта. 2-е изд. М.: Флинта: Наука. 2009. 176 с.

⁴ Воробьев В. В. Лингвокультурология. Теория и методы. М.: Изд-во РУДН, 1997. 331 с.

⁵ Bozhenkova N. A., Bozhenkova R. K., Mirzaeva T. E. Mechanisms of linguacultural modeling of new possible meaning // Journal of language and literature. ISSN: 2078–0303, Vol. 6. No. 4. November, 2015. P. 37–38. DOI: 10.7813/jll.2015/6–4/7.

⁶ Боженкова Р. К. Лингвокультурологическая интерпретация процесса понимания текста // Гуманитарный вестник. 2013 вып. 2 (4). URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/38.html>

Bozhenkova N. A.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

Bozhenkova R. A.

Bauman Moscow State Technical University, Russia

THE COMPOUND OF CONTEMPORARY LINGUISTIC RESEARCH AND THE PRACTICE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE LIGHT OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TRENDS: RESOURCE EQUIPMENT FOR THE WEB PORTAL “EDUCATION IN RUSSIAN”, AND THE EDUCATIONAL PROGRAM “LESSONS OF RUSSIAN” (LEVELS B2-C1)

The article discusses the issues of competence paradigm and educational environment within the process of educating qualified foreign specialists on the basis of the educational program “Lessons of Russian”, which implements modern integrative research in the humanities, provides a wide space for usage of electronic resources, and is aimed to establish creative and multi-cultural personality of a non-philological fields student.

Keywords: concept; language — culture; key competence; meaning/sense; electronic educational resources.

**Большакова Нина Георгиевна,
Ильина Людмила Александровна**

Российский университет дружбы народов, Россия

bolshakova-n@inbox.ru, rusichka25@yandex.ru

УЧЕБНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЭКСКУРСИЯ В РКИ: ФУНКЦИИ И СОДЕРЖАНИЕ

Статья посвящена одному из видов внеаудиторных занятий в профессионально ориентированном обучении РКИ — учебным экскурсиям. Рассматриваются дидактические функции учебных экскурсий и их лингводидактическая ценность. Авторами определены этапы проведения учебных экскурсий, их содержание и роль в оптимизации обучения РКИ.

Ключевые слова: учебная экскурсия, лингводидактические функции, обучение языку специальности.

Учебные экскурсии традиционно являются составной частью обучения иностранцев РКИ на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов. Признание эффективности данного вида внеаудиторной работы сделало его обязательной составляющей программы обучения и определило проведение в часы *аудиторных занятий*. Наряду с экскурсиями, обязательными по программе (обзорная экскурсия по Москве, учебная экскурсия в Третьяковскую галерею), преподавателями факультета были разработаны уникальные авторские маршруты экскурсий общекультурной и профессиональной тематики по Москве и за её пределами. Это привело к накоплению богатого опыта как подготовки и проведения учебных экскурсий, так и их научно-методического описания¹.

Лингводидактическая ценность учебных экскурсий заключается, на наш взгляд, в реализации возможности «сочетать преподавание русского языка с одновременным изучением современной культуры, в том числе и на начальном этапе обучения»². Обучение языку на социально, культурно и профессионально значимом материале, вызывающем живой интерес учащихся, способствует:

- 1) установлению благоприятных межличностных отношений внутри учебной группы и между преподавателем и студентами;
- 2) быстрой адаптации к условиям проживания в новой стране, к особенностям быта, культуры и национальным традициям;
- 3) формированию социокультурной компетенции, повышению интереса к изучению культуры России, её научных достижений и стимулированию изучения русского языка;
- 4) оптимизации процесса обучения русскому языку на начальном этапе. Предполагая работу над всеми видами речевой деятельности, учебные экскурсии ставят целью повторение и закрепление на практике лексико-грамматического материала, пройденного на уроках. Во время экскурсий также предоставляется возможность развивать речевые навыки и умения учащихся во всех видах речевой деятельности.

В целом учебные экскурсии способствуют интенсификации учебного процесса, когда при сжатых сроках обучения (в ситуации с поздним заездом студентов) достигается усвоение максимального объёма учебного материала.

Профессионально ориентированные учебные экскурсии повышают уровень профессиональных знаний, необходимых для получения высшего образования и профессионального самоопределения. Это тем более важно, что на факультете русского языка РУДН учатся иностранные студенты, ординаторы, магистранты и аспиранты, которым на основных факультетах предстоит осваивать или углублять специальность, где требуется слушать лекции, читать научную литературу, писать курсовые, дипломные работы, диссертации по выбранной теме на русском языке. Соответственно проведение учебных экскурсий предполагает не только формирование лингвосоциокультурной компетенции, но и развитие умений и навыков в сфере учебно-научного и учебно-профессионального общения.

В предлагаемой статье авторы выражают свою позицию по методике организации и практике проведения учебных экскурсий, которая учитывает специфику преподавания РКИ в Российском университете дружбы народов.

Специфика заключается в ряде факторов, касающихся как сроков заезда студентов (иногда достаточно поздних), так и слабого уровня владения профильными дисциплинами, что затрудняет подготовку к обучению на основных факультетах. Преподаватель-русист, погружаясь в сферу формирования предметной компетенции, частично выполняет функции преподавателя-предметника. Параллельно с введением грамматического материала на факультете русского языка достаточно рано начинается обучение студентов общению в учебно-научной сфере, предполагающее знакомство с научным стилем речи как функциональной разновидностью русского литературного языка. Следствием сложившихся обстоятельств перед преподавателем-грамматистом стоит первоочередная задача: как можно быстрее и эффективнее, используя все современные средства обучения, в том числе и учебные экскурсии, научить русскому языку.

Таким образом, необходимость оперативного обучения учебно-научному и учебно-профессиональному общению вносит свои корректиры в содержание и методы проведения учебных экскурсий.

Из вышеперечисленного следует вывод: экскурсии должны быть как социокультурного плана (в музеи, галереи, на выставки, по историческим местам), так и ориентированными на будущую специальность учащихся. Однако независимо от тематических особенностей учебных экскурсий их объединяет общая цель — совершенствование языковой компетенции учащихся как базисного компонента коммуникативной и предметной компетенций.

Рассмотрим возможности учебных экскурсий в системе работы с иностранными студентами и магистрантами-экологами. В процессе практической работы были отобраны экскурсионные объекты, представляющие интерес для будущих экологов, а также выявлен их обучающий потенциал, определено место в курсе обучения языку специальности по их предметному и языковому содержанию, подготовлено необходимое методическое обеспечение. В число таких объектов вошли следующие:

- Московский планетарий (посещение Музея Урании и Большого звёздного зала, сеанс «Путешествие по Солнечной системе»);
- Палеонтологический музей (экскурсия «Пути развития животного мира»);
- Российская государственная библиотека (экскурсия по главному зданию на Воздвиженке);
- Геологический музей им. В. И. Вернадского (экскурсия «Планета Земля»);
- Ботанический сад МГУ («Аптекарский огород») (экскурсия «Все краски старинного сада: 5 сезонов в саду»);
- Российский музей леса (экскурсии «Природа Подмосковья» или «Лесные экосистемы»);
- Музей-заповедник «Царицыно» (экскурсия «Лес — природное сообщество»);
- Музей-заповедник «Коломенское» (прогулка по экологической тропе);
- Музей деревянного зодчества в Суздале (экскурсия «Экология зодчества») и др.

На наш взгляд, методическую работу по проведению экскурсии можно разделить на три этапа, которые авторы, пользуясь терминологией, принятой в методике работы с кинофильмом, условно назвали *преддемонстрационным, демонстрационным и последдемонстрационным*. Каждый из этапов подразумевает постановку и решение конкретных методических задач, сходных с теми, что решаются в работе с кинофильмом³.

Преддемонстрационный этап методической работы до обзора экскурсионного объекта является подготовительным, поскольку на этом этапе преподаватель проводит методическую *подготовку экскурсии и подготовку* студентов к экскурсии. На преддемонстрационном этапе преподавателем решаются задачи содержательного наполнения учебной экскурсии, её речевого сопровождения, упражнений и заданий, снимающих языковые трудности, а также определяются ориентиры для восприятия студентами содержания экскурсии. Реализация данного этапа предполагает отбор частотных слов и конструкций, составление словарника, семантизацию лексических единиц и их активизацию в речи. На этом этапе проходит чтение адаптированных и небольших неадаптированных текстов (рекламных текстов с сайта музея, брошюр и проспектов); просмотр и прослушивание рекламных роликов о работе музея; выборочное аудирование фрагментов речевого сопровождения экскурсии. Студенты получают вопросы, позволяющие им прогнозировать содержание экскурсии и организовать учебную деятельность в ходе экскурсии.

С методической точки зрения немаловажным и требующим планирования представляется то время, которое группа проводит в дороге к экскурсионному объекту: преподаватель предлагает игровые задания на повторение и закрепление известного лексико-грамматического материала, активизирует употребление глаголов движения в речи на основе карты маршрута. Интересным и эффективным является задание, когда каждый студент получает определённую часть описания маршрута, которую нужно соотнести с другими частями и организовать движение группы. Задание тренирует как коммуникативные навыки, так и навыки ориентирования по пространственным указателям⁴.

Демонстрационный, или обзорный, этап предполагает методическую работу при обзоре экскурсионного объекта. На этом этапе учащимся предлагается программа управления восприятием речевого сопровождения экскурсии в форме:

- вопросного плана с последовательно поставленными вопросами;
- вопросного плана с вопросами, порядок которых надо восстановить;
- опорных слов и предложений;
- заданий на установление связи звукового и зрительного ряда (поиск экспоната по фото, дополнение текста об экспонате недостающей информацией).

На последнем этапе методической работы проверяется выполнение предложенных ранее заданий и осуществляется контроль понимания содержания экскурсии. На этом этапе участники экскурсии

- составляют кроссворды, тематически связанные с экскурсией (с использованием программных конструкций научного стиля речи);
- отвечают на вопросы, заданные на первом этапе;
- восстанавливают содержание экскурсии по опорным словам (это может быть пересказ по цепочке, индивидуальный рассказ об отдельном экспонате / картине);
- пишут небольшие сочинения об увиденном.

Всё вышеизложенное свидетельствует о важной роли учебных экскурсий, особенно в профессионально ориентированном обучении РКИ, и необходимости поиска эффективных форм их проведения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Большакова Н. Г., Поварова В. Н., Бежанова А. А. Идём на экскурсию. Я шагаю по Москве. Пособие для студентов-иностраниц. М.: РУДН, 1997; Большакова Н. Г., Кудрявцева Е. Л. Отечество моё — Москва. Учебное пособие (Гриф УМО). М.: Юнити, 2000. 174 с.

² Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. С. 170.

³ Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. 5-е изд., стереотип. Мн.: Выш.шк., 1999. С. 289–291.

⁴ Отвагина Т. Д., Распопова О. А. Учебные экскурсии // Вестник ЦМО МГУ. 2011. № 4. С. 126.

Bolshakova N. G., Ilina L. A.

Peoples' Friendship University of Russia, Russia

**EDUCATIONAL PROFESSIONALLY-ORIENTED EXCURSION IN RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING: FUNCTIONS AND CONTENT**

The article is concerned with educational excursions viewed as a kind of extracurricular activity in professionally-oriented teaching Russian as a foreign language. The educational excursions are considered as necessary stage of the educational process, which develops an interest in Russia, its culture, science, traditions and, more broadly, encourages the study of the Russian language.

Keywords: educational excursion, linguistic and didactic functions, teaching Russian for special purposes.

Буре Наталья Анатольевна

*Санкт-Петербургский
государственный университет, Россия*

nataly.bure@gmail.com

ДЕЛОВАЯ ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Рассматривается один из важных аспектов обучения иностранных учащихся — письменное деловое общение. Описываются некоторые вопросы профессиональной деловой письменной коммуникации; анализируются основные методические принципы работы с письменными деловыми текстами личного характера. Приводятся образцы типовых заданий в очном и дистанционном форматах обучения.

Ключевые слова: деловая письменная речь, русский язык как иностранный, документы личного характера, дистанционное обучение.

Каждый человек как член общества связан с различными людьми, учреждениями, организациями, фирмами. В силу этого он неизбежно вовлекается в сферу официально-деловых отношений.

В профессиональной сфере успех специалиста зависит не только от его классификации, но и от того, насколько хорошо он владеет искусством делового общения как в устной, так и в письменной форме.

Обучение деловой письменной речи — одна из важных задач курса русского языка для иностранных бакалавров и дипломированных специалистов. Студенты в процессе формирования и развития умений и навыков деловой письменной речи должны овладеть «основными видами письменной речи в официально-деловом стиле в объеме, достаточном для составления официальных документов»¹.

Работа по обучению письменному общению в деловой сфере требует прежде всего знакомства иностранных учащихся с основными особенностями официально-делового стиля на уровне лексики, морфологии и синтаксиса. Необходимо рассказать студентам о характерных чертах делового стиля (императивность, точность, стандартизованность, отсутствие эмоционального и личного начал). В процессе знакомства с официально-деловым стилем учащиеся должны понять, что стилевые особенности «являются объективным фактом языка и их отражение в текстах делового стиля, т. е. различных канцелярских, юридических или иных документах, закреплено традицией»².

Основа деловой документации — письменные тексты особого типа — документы. «Поскольку документ является основной сферой приложения официально-делового стиля, такой стиль иногда называют документальным»³.

При сравнении текстов различных стилей речи нужно обратить внимание студентов на некоторые требования к составлению документов:

- 1) документ должен соответствовать официально принятой форме;

- 2) необходимо, чтобы документ был логичен, точен и конкретен;
- 3) в документе часто используются повторяющиеся и единообразные речевые средства (клише), так как «ситуации деловой коммуникации однотипны и строго определены»⁴.

Необходимость составлять деловые бумаги возникает у иностранных учащихся, изучающих русский язык, уже на подготовительном факультете. В студенческой жизни им может потребоваться написать заявление, доверенность, объяснительную записку, заполнить анкету, составить резюме.

На предвузовском этапе студенты учатся оформлять простые по содержанию заявления и объяснительные записки. Круг деловых документов, с которыми знакомятся студенты, расширяется на следующих этапах обучения.

Подробно и последовательно изучаются особенности составления заявлений в разных речевых ситуациях: просьба предоставить академический отпуск; принять на работу; перенести сроки сдачи экзаменов. Предлагается правильно оформить вступительную часть заявления: от кого, кому адресовано; написать заявление, используя типичные языковые конструкции; найти ошибки в составленном заявлении и оформить его в соответствии с правилами и т. п.

Интересно проходит работа при сравнении текстов заявлений, написанных известными людьми в прошлом веке (например: заявление С. Есенина с просьбой освободить его от уплаты налогов; В. Маяковского в Охранное отделение), и текстов заявлений современной системы делопроизводства. После чтения отрывка из романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» учащимся предлагается помочь И. Бездомному написать официальный документ в милицию.

Студенты выполняют разнообразные задания при работе по составлению доверенности, расписки и объяснительной записки, например: внести необходимые исправления в текст, написать расписку в получении спортивного инвентаря, составить доверенность на получение стипендии и др.

В последнее время востребованным видом документа становится резюме — краткая анкета физического лица, так называемая профессиональная аттестация. Работу с текстом резюме целесообразно проводить в сравнении с правилами написания автобиографии. Вначале можно познакомить студентов с автобиографией как литературным жизнеописанием (К. Чуковского, С. Есенина, А. Гайдара). Далее студенты учатся писать автобиографию как служебный документ. И, наконец, на основании текста предложенной биографии предлагается составить резюме. При этом сравниваются основные требования оформления двух этих документов. Обращается внимание на то, что в отличие от автобиографии в резюме информация об образовании и опыте работы приводится в обратном хронологическом порядке.

Некоторые организации как дополнение к резюме требуют представления мотивационного письма. Письмо дает возможность предъявить информацию, которая может заинтересовать работодателя и вызвать у него желание встретиться с претендентом лично. Этот вид документа также рассматривается на занятиях.

Самый распространенный документ в служебной переписке — деловое письмо. Студенты знакомятся с особенностями составления некоторых его видов: рекомендательного письма, письма-просьбы, письма-приглашения, письма-благодарности. В качестве заданий предлагаются, например, найти соответствие видов деловых писем и языковых средств; жанров деловой корреспонденции и речевых ситуаций; написать письмо, ответом на которое могло бы быть представленное письмо.

Знакомя учащихся с производственной документацией, преподаватель обращает внимание на содержание и языковые особенности документов об образовании (аттестат, диплом), приказа и распоряжения.

Необходимо рассказать студентам о правилах ведения деловой переписки: формах обращения, просьбы, благодарности; этикетных формах заключительной части делового письма; разумном использовании очечной лексики.

При разработке плана практических занятий по русскому языку необходимо особо выделить аспект самостоятельной работы учащихся в сопроводительном дистанционном курсе «Речевой портрет делового человека». В модуле «Речевое поведение в профессиональном общении» студенты знакомятся с языковыми особенностями русской деловой речи и правилами составления деловых бумаг.

Наряду с теоретическим материалом, представленным в курсе в виде текстов, презентаций, видеозаданий, студентам предлагается выполнить ряд упражнений, например:

- найти соответствие определений названиям деловых документов: *Документ, в котором выражается просьба о приеме на работу, о переводе на другую работу, об увольнении, о предоставлении отпуска* (заявление). *Документ, в котором содержится объяснение причины какого-либо факта* (объяснительная записка);
- найти ошибки, допущенные при оформлении деловых бумаг: **Председатель собрания представил слово (предоставил слово) начальнику транспортного цеха. *На заседании Ученого совета присутствовал заведующий кафедры (заведующий кафедрой) общего языкознания;*
- найти соответствие жанров деловых писем языковым средствам: *Просим вас принять участие... (письмо-приглашение). Обращаемся к вам с просьбой... (письмо-просьба). Сообщаем вам... (информационное письмо);*
- подобрать к вопросам ответы и оформить в формате фрагмента официального документа: *Можно ли продавать сигареты несовершеннолетним?* (Запрещается продажа табачной продукции несовершеннолетним). *Можно ли провозить велосипеды в метрополитене?* (Пассажиры метрополитена имеют право провозить складные велосипеды и велосипеды в чехлах).

После завершения курса студенты выполняют контрольные тестовые задания.

Таким образом, обучение деловому письменному общению должно быть построено с учетом коммуникативных потребностей студентов. Овладение предложенным материалом позволяет учащимся систематизировать и развивать навыки деловой письменной речи в условиях учебной и профессиональной сферы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Учебные программы кафедры русского языка для гуманитарных и естественных факультетов / отв. ред. В. В. Химик. СПб., 2008. С. 109.

² Русская деловая речь (письменная 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. 268.

³ Культура речи и деловое общение: учебник и практикум для академического бакалавриата / отв. ред. В. В. Химик, Л. Б. Волкова. М.: Изд-во Юрайт, 2016. С 125.

⁴ Там же. С. 126.

Bure N. A.

St. Petersburg State University, Russia

BUSINESS WRITING IN RUSSIAN LESSONS FOR FOREIGN AUDIENCE

The article examines one of the important aspects of teaching foreign audience, the business writing. It raises number of questions regarding professional business communication, analyses main methodical principals of working with texts of private and business nature. The article also provides examples of typical exercises for full-time and distance learning.

Keywords: business writing; teaching Russian as a foreign language; distance learning.

Ван Дунсюй

РГПУ им. А. И. Герцена, Россия

dongdong.118.love@163.com

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В ЯЗЫКЕ РУССКИХ ЖЕНСКИХ ИМЕН С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

В статье рассматривается проблема обучения китайских учащихся русским антропонимам на примере русских женских имен. Автор предлагает опираться на женские имена, представленные в учебниках по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, антропонимы, функционирование в речи.

Межкультурная коммуникация — одно из современных направлений в лингвистике и методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Это направление рассматривает взаимоотношения и взаимовосприятие языковых личностей, принадлежащих к различным национальным культурам. Такой подход очень важен в настоящее время.

Мы живем в эпоху стремительного сближения двух великих держав: Китая и России. Укрепляются политические и экономические связи двух стран. Все больше китайцев желают изучать русский язык. Все больше бизнесменов из Китая устанавливают деловые контакты с Россией. Усиливающийся интерес к жизни великого соседа требует от китайцев понимания русской культуры. Межкультурные контакты в разных областях жизни настоятельно выдвигают на первый план необходимость овладеть русским языком, научиться общаться (в том числе с потенциальными деловыми партнерами). Общение предполагает умение вежливо обращаться к собеседнику или адресату. Это и приводит в первую очередь к необходимости изучения русских имен. Однако только обращением данный вопрос о русских именах для иностранцев не исчерпывается.

Для китайских студентов представляет определенную трудность освоение системы русских имен. В первую очередь это связано с тем, что в России и Китае разные системы имен в силу разных традиций. На основании наблюдений и проанализированной литературы нами была составлена таблица, показывающая различия, существующие у российских и китайских антропонимов (табл. 1).

Особо следует обратить внимание на пункт 3. Официальные списки русских имен сложились исторически. В русских именах часто есть греческий корень — Елена. Некоторые имена имеют древнееврейское происхождение (библейское) — Анна, Мария. Есть имена, пришедшие в русский язык из скандинавских языков, — Ольга. Эти имена воспринимаются носителями языка как русские. Существуют и исконно русские имена — Людмила, Светлана. Такая сложная исторически сложившаяся система с трудом усваивается китайскими учащимися.

Мы сочли методически целесообразным рассмотреть учебники и учебные пособия по русскому языку как иностранному с целью выяснить, какие русские женские имена чаще всего встречаются в этих книгах. Эта информация дает нам понимание того, чему (каким именам) предлагаю учить иностранцев российские преподаватели.

Мы рассмотрели 8 учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному, в них в текстах и упражнениях встретилось 22 русских женских имени (табл. 2).

Таблица 1. Различия русской и китайской антропонимических систем

	Русская антропонимическая система	Китайская антропонимическая система
1.	Фамилия, имя, отчество	Фамилия, имя
2.	Фамилия, имя — свободная последовательность	Фамилия всегда впереди имени
3.	Есть официальные списки имен	Нет официальных списков имен — любое слово может стать именем
4.	Критерии выбора имени: — мода, — традиции, — значение и — благозвучие (сочетаемость с фамилией и отчеством)	Критерии выбора имени: — значение, — благозвучие (звукание на китайском языке), — красота иероглифа
5.	Обычно женщина меняет девичью фамилию на фамилию мужа	Женщина не меняет девичью фамилию

Таблица 2. Русские имена в учебниках и учебных пособиях по РКИ

	Учебники и учебные пособия по РКИ	Имена
1	2	3
1.	Хавронина С. А. Русский язык в упражнениях. Учебное пособие.	Полные — 11 Краткие — 4
2.	Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафонова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию (Учебник русского языка) Элементарный уровень ч. 1	Полные — 9 Краткие — 6
3.	Ерёмина Л. И., Любимцева С. Н., Тарковская Б. М. Русский язык для бизнесменов. Интенсивный курс (Начальный интенсивный курс русского языка для деловых людей)	Полные — 2 Краткие — нет
4.	Богомолов А. Н., Петанова А. Ю. Приходите! Приезжайте! Прилетайте!	Полные — 3 Краткие — 2
5.	Ермаченкова В. С. Повторяем падежи и предлоги. Корректировочный курс для изучающих русский язык как второй.	Полные — 16 Краткие — 9

Таблица 2 (окончание).

1	2	3
6.	Московкин Л. В., Сильвина Л. В. Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов.	Полные — 17 Краткие — 13
7.	Аникина М. Н., Дворянинова И. К. Начинаем изучать русский. Лестница. Тестовые задания.	Полные — 10 Краткие — 11
8.	Балыхина Т. М., Евстигнеева И. Ф., Маерова К. В. и др. Учебник русского языка для говорящих по-китайски. Элементарный курс для китайцев, изучающих русский язык.	Полные — 13 Краткие — 10

Мы составили списки полных и кратких личных женских имен и методом наложения списков определили, что во всех рассмотренных нами пособиях в качестве обучающего материала употребляются следующие имена: Анна, Мария, Нина.

Если этим именам предлагаю обучать, значит, надо рассмотреть, как они функционируют в русской речи. Этот материал отсутствует в перечисленных учебниках. Мы предлагаем ввести на занятиях по русскому языку примеры функционирования русских имен.

На примере имени *Анна* можно рассмотреть трудности восприятия русской системы имен китайцами. Как известно, русские имена имеют стилистическую дифференциацию. Они могут использоваться в официальной и неофициальной систуации.

Формы личного имени (без отчества и фамилии) употребляются в общении между близкими. Это могут быть знакомые или родственники. Личные имена без отчества употребляются также между молодыми людьми.

Официальная (полная) форма имени придает разговору официальность, серьезность (*Сейчас спросим об этом нашего старшего менеджера Анну*). Неофициальная форма «является нейтральной и употребляется в повседневном общении между близкими людьми, родственниками, друзьями одного возраста, при общении взрослого с ребенком»¹. Мы подобрали следующие примеры:

- Мама, передай Ане чашку, пожалуйста.
- Сережа, Аня купила нам билеты в кино на шесть часов.
- Я передам дедушке Анину просьбу.

Уменьшительно-ласкательная форма употребляется обычно при необходимости выразить положительную оценку, любовь, нежность, похвалу (*Вчера Анечка получила пятерку! Какая умница!*!).

Пренебрежительно-фамильярная форма часто имеет отрицательную оценку (*Не хочу я с этой Анькой разговаривать!*). В общении детей

и очень близких друзей подобные формы обычно употребляются нейтрально (*Попроси у Аньки тетрадь по истории*).

Помимо учебной литературы мы решили обратить внимание и на ситуации реального общения, очень важные для китайских учащихся. Много китайцев работают в России, например, в сфере торговли, в том числе и на рынке. Там могут использоваться пренебрежительные формы имен (*Спроси у Аньки, где товар!*). Рабочие отношения в медицинских специализированных центрах, например, китайской медицины, требуют знания делового этикета (*Попросите Анну зайти к администрации! Или У Анны Петровны процедуры через 15 минут*). Китайские учащиеся, которые приезжают на учебу в российские вузы, так или иначе должны вступать в общение с русскими студентами (*Мне Аня этого не говорила!*).

В китайском языке русские имена, как и большинство иностранных, переносятся в язык при помощи транскрипции, то есть китайцы подбирают близкие по произношению иероглифы. Русские имена в китайской иероглифике не имеют тех семантических компонентов, которые включает в себя китайский антропоним. В этом плане они содержательно не наполнены, пусты².

Системе русских имен следует обучать китайских студентов, потому что она не имеет аналога в китайском языке, а следовательно, в китайском языковом сознании.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Практическая стилистика русского языка для учащихся с неродным русским языком. М.: Русский язык. Курсы, 2007. С. 21.

² Ли Чэньчэн. Функционирование имени собственного в аспекте билингвизма: дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2012. С. 32.

Wang Dongxu

Herzen State Pedagogical University of Russia

FUNCTIONING OF RUSSIAN FEMININE NAMES IN THE LANGUAGE FROM THE VIEWPOINT OF CHINESE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS

The article deals with the problem of teaching Russian anthroponyms to Chinese students on the example of Russian feminine names. The author offers to rely upon the feminine names specified in textbooks on Russian as a foreign language.

Keywords: intercultural communication; anthroponyms; functioning in speech.

Варламов Антон Алексеевич

*Государственный институт русского
языка им. А. С. Пушкина, Россия*

Закирьянов Даниил Эдуардович

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

antonvarlamov@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗРАБОТКЕ АДАПТИВНЫХ КОМПЬЮТЕРИЗОВАННЫХ ТЕСТОВ

Статья посвящена возможностям, которые предоставляет использование облачных информационных технологий и сетевых программных платформ при разработке адаптивных компьютеризованных тестов, предназначенных для оценки знаний, навыков и компетенций. Показано, что облачные технологии позволяют значительно упростить разработку адаптивных тестов и минимизировать такие недостатки метода, как сложности с калибровкой вопросов и сбором данных для больших предварительных выборок.

Ключевые слова: информационные технологии, адаптивное тестирование, item response theory, психодиагностические платформы, контрольно-измерительные материалы.

Для современного уровня развития информационных технологий характерно широкое использование облачных технологий в сфере дистанционного обучения и организации тестирования. За последние 4–5 лет появилось значительное количество веб-сайтов и программных продуктов, упрощающих оценку способностей, знаний и компетенций, в том числе оценку языковых компетенций и уровня владения языком. Зачастую на таких сайтах или в составе таких программных пакетов представлены адаптивные тесты, обеспечивающие надежную оценку уровня респондента за меньшее время, с использованием меньшего числа заданий и вопросов. Это достигается за счет учета правильности ответов испытуемого на предшествующие вопросы¹. Например, в случае правильного ответа экзаменуемому будет предложен несколько более сложный вопрос, а в случае неправильного — несколько более простой. По сравнению со статическими тестами, для которых характерен фиксированный порядок и состав вопросов, корректно составленный адаптивный тест может обеспечить более высокую точность оценки знаний даже при вдвое меньшем количестве вопросов². Адаптивные тесты, как правило, используют итеративный алгоритм, включающий в себя следующую последовательность действий:

1. Из набора заданий выбирается задание, по уровню сложности соответствующее текущему уровню оценки компетенции экзаменуемого.
2. Данное задание предъявляется экзаменуемому.
3. После ответа экзаменуемого осуществляется пересчет текущего уровня оценки с учетом ответа на последнее задание и все предшествующие задания.

4. Этапы 1–3 повторяются, пока экзаменуемый не ответит на достаточное количество вопросов, позволяющее надежно оценить его уровень.

В результате этой процедуры разные экзаменуемые отвечают на разные наборы вопросов. Адаптивные тесты используют в качестве своей концептуальной базы теорию, общеизвестную как item response theory³ (IRT, иногда переводится как теория тестовых заданий, теория сложности заданий или теория анализа пунктов, но чаще всего встречается в виде англоязычной аббревиатуры). В отличие от классической теории тестов, в которой каждый из вопросов теста принимается обладающим одинаковой сложностью и весом⁴, IRT постулирует, что каждый из вопросов теста обладает своей сложностью, и чем выше уровень экзаменуемого, тем выше вероятность ответа им на данный вопрос. Помимо более высокой точности при меньшей длительности тестирования адаптивные тесты позволяют обеспечить точную оценку для экзаменуемых различного уровня, в то время как статические тесты способны дать наиболее точную оценку лишь для испытуемых определенного уровня (как правило, среднего, а для испытуемых более высокого или низкого уровня точность оценки снижается). Кроме того, в силу меньшего числа вопросов, необходимого для оценки специфической компетенции, адаптивные тесты лучше подходят для комплексной и профилирующей оценки, позволяющей выявить сильные и слабые стороны учащегося.

Однако для адаптивных тестов существует ряд ограничений, затрудняющих их разработку и использование:

1. Необходимость предварительной калибровки пула тестовых заданий. Для обеспечения высокой точности тестирования такая калибровка должна осуществляться на достаточно больших выборках, иногда до 1000 испытуемых и больше.
2. Если пул вопросов теста не слишком большой, вопросы, соответствующие уровню большинства испытуемых, будут использоваться заметно чаще других, в пропорции, отражающей гауссово распределение. Есть два основных способа борьбы с этой проблемой: разработка специальных алгоритмов, обеспечивающих чередование вопросов, и увеличение объема общего пула вопросов и числа вопросов, соответствующих наиболее часто встречающемуся уровню экзаменуемых.
3. Необходимость выбора каждого последующего результата теста в зависимости от ответов на предшествующие вопросы, а также сложность подсчета результатов делают фактически невозможным применение таких тестов без использования компьютеров и специального программного обеспечения.

Как правило, эти ограничения приводят к тому, что адаптивные тесты разрабатываются лишь исследовательскими группами, имеющими в своем составе высококвалифицированных программистов и обладающими достаточными исследовательским бюджетом и непосредственным доступом к большим выборкам испытуемых. Это фактически исключает возможность использования адаптивного тестирования при разработке контрольно-измерительных материалов малыми рабочими группами.

Эти ограничения возможно преодолеть с использованием облачных технологий и программного обеспечения, позволяющего осуществлять тестирование с использованием заданных методов при соблюдении строгого контроля над условиями проведения тестирования, а также формирующего в автоматическом режиме масштабную базу данных по всем испытуемым, прошедшем тестирование, с возможностью выдачи различных массивов информации по запросу авторизованного пользователя.

На сегодняшний день в мире существуют уже буквально сотни облачных психодиагностических платформ и систем тестирования. В России также существует несколько облачных психодиагностических систем, пожалуй, наиболее известная из них — сайт <https://o-cheloveke.ru/>. Тем не менее нам не удалось обнаружить ни одной системы, в которой присутствовали бы элементы функционала, облегчающие разработку адаптивных тестов. Возможность реализации в рамках программной платформы алгоритмов исследовательского и конфирматорного факторного анализа, а также алгоритмов автоматического ранжирования сложности заданий позволит существенно упростить разработку как адаптивных тестов, так и традиционных опросников и контрольно-измерительных материалов, а возможность автоматической интеграции в базу данных результатов испытуемых, проходящих тестирование с любого удаленного компьютера, позволит эффективно осуществить сбор больших массивов данных, достаточных для ранжирования вопросов в больших наборах тестовых заданий.

В соответствии с решением премьер-министра Российской Федерации в рамках Национальной технологической инициативы создано речевое направление «Нейронет», направленное на развитие нейротехнологий и информационных технологий в России⁵. В качестве одного из элементов реализации дорожной карты «Нейронет» при участии Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина разрабатывается облачная психодиагностическая платформа Stellar, позволяющая максимально использовать возможности облачных технологий в тестологии и психодиагностике и предоставляющая удобные инструменты для разработки как традиционных тестов, опросников и контрольно-измерительных материалов, так и адаптивных тестов и нейропсихологических методик. Одно из наиболее интересных для нас направлений исследований — разработка адаптивных тестов и адаптивных программ обучения РКИ, это направление опирается на базу данных и методический задел, сформированные Институтом Пушкина в ходе работ над порталом «Образование на русском». Для решения такого рода задач эффективнее всего использовать совместные ресурсы разных исследовательских коллективов, и платформа Stellar предоставит для этого все необходимые программные, статистические и психометрические инструменты, позволяющие разрабатывать не только адаптивные тесты,

но и адаптивные программы обучения, индивидуализированные с учетом возраста, способностей и индивидуальных психологических характеристик обучающегося.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Wainer H. (Ed.) Computerized Adaptive Testing: A Primer. Mahwah, 2000. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

² Weiss, D. J., Kingsbury, G. G. Application of computerized adaptive testing to educational problems. *Journal of Educational Measurement*, 1984. № 21, P. 361–375.

³ Кунер К. Индивидуальные различия / пер. с англ. Т. М. Марютиной. М.: Аспект Пресс, 2000. 526 с.

⁴ Novick M. R. The axioms and principal results of classical test theory *Journal of Mathematical Psychology*, 1966. Volume 3, Issue 1, February 1966, P. 1–18.

⁵ Решение по итогам заседания президиума Совета при президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России от 20 июня 2015 г., «О разработке и реализации Национальной технологической инициативы».

Varlamov A. A.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

Zakirjanov D. E.

Moscow State Pedagogical University, Russia

CLOUD-BASED TECHNOLOGIES AS A SUPPORTING TOOL FOR DEVELOPING COMPUTERIZED ADAPTIVE TESTS

The article covers general aspects of computerized adaptive tests developed to assess knowledge, skills and competencies. It is shown that cloud-based tech greatly simplifies both development and fine tuning of adaptive test systems, and alleviates the problems related to calibrating and expanding the item pool.

Keywords: digital technologies; computerized adaptive tests; item response theory; psychodiagnostics.

Васильева Галина Михайловна

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

galinav44@mail.ru

ОБ УЧЕТЕ ЛАКУНАРНОСТИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ КАРТИН МИРА В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Анализируются результаты экспериментального опроса китайских студентов-филологов, направленного на выявление уровня знания ими прецедентных имен русской культуры; выявляются лакунарные явления в прецедентных картинах мира; предлагаются методические приемы, направленные на формирование лингвокультурологической компетенции китайских студентов.

Ключевые слова: прецедентная картина мира, прецедентное имя, тематическая классификация прецедентных имен русской культуры, содержание обучения.

Лингвокультурологический подход к преподаванию иностранных языков оказывает существенное влияние на понятие «содержание обучения». О важности модернизации содержания обучения говорили многие методисты. Практически все ученые, занимающиеся данной проблематикой, подчеркивают необходимость включения «культурного компонента» в содержание обучения иностранному языку. Так, например, по мнению Н. Д. Гальской, обучение должно быть направлено не только на «приобщение учащихся к новому способу речевого общения, но и к культуре народа, который говорит на изучаемом языке, к национально-культурной специфике речевого поведения в стране изучаемого языка»¹.

Наряду с другими культурно маркированными единицами языка (безэквивалентной лексикой, оценочной лексикой, лексикой с общирными культурными коннотациями, концептами, образами, ассоциативно-вербальными полями и др.) в содержание обучения русскому языку иностранных студентов должны быть включены прецедентные явления различного порядка, в том числе прецедентные имена русской культуры. Д. Б. Гудков в работе «Прецедентное имя и вопросы прецедентности» говорит о том, что среди самих имен «можно выделить такие, которые являются ядром языковых средств хранения и трансляции культурной информации, играя ведущую роль в формировании национального языкового сознания, определяя шкалу ценностей и модели поведения членов лингвокультурного сообщества»².

Являясь «сгустками культуры» в сознании носителей языка, прецедентные имена нередко представляют собой «закодированный» материал для носителей иной культуры. С целью выявления уровня знания различных групп прецедентных имен китайскими студентами, изучающими русский язык, на филологическом факультете РГПУ им.

А. И. Герцена был проведен разведывательный эксперимент. Для этого была использована учебная тематическая классификация прецедентных имен русской культуры. В самом широком обобщении они были представлены следующим образом: имена исторических личностей и политических деятелей, имена героев русской классической литературы, имена героев русского фольклора, библейские имена и имена античных богов и героев. Последняя группа была включена в содержание эксперимента ввиду того, что так называемое семантическое поле античности является важной составляющей общеевропейской, в том числе и русской, культуры, о чем свидетельствует их частое использование в текстах русской литературы и других художественных произведениях.

Для опроса были отобраны по несколько имен, входящих в перечисленные группы: имена исторических и политический деятелей (Ленин, Чапаев, Петр I), имена героев русской классической литературы (Онегин, Раскольников, Обломов), фольклорные прецедентные имена (Баба-Яга, Иван-Царевич, Илья Муромец), библейские прецедентные имена (Адам, Ева, Иуда), имена античной мифологии (боги: Зевс, Аполлон, Венера; герои: Геракл, Прометей, Ахилл).

В ходе опроса отобранные прецедентные имена предъявлялись китайским студентам, которые должны были ответить, знают ли они это имя, а также что им известно о герое, носящем это имя. В сопоставительных целях такой же эксперимент проводился среди русских студентов, которые продемонстрировали достаточно высокий уровень знания перечисленных прецедентных имен русской культуры.

Результаты опроса показали, что большинству китайских студентов достаточно хорошо известна группа политических прецедентных имен. Так, например, все студенты знают, кто такой Ленин и Петр I. При сравнении с ответами русских студентов выявились несовпадения на уровне оценочного отношения к некоторым историческим деятелям. Например, у русских студентов имя Ленина вызвало неоднозначное отношение (революционер, руководитель красного террора, руководитель октябрябрьского переворота и др.), в то время как китайские студенты оценили его исключительно положительно (великий лидер мировой революции, большевик, великий революционер, великий вождь и др.). Неплохо китайские студенты знают имена литературных героев (Онегина, Раскольникова и Обломова). Это можно объяснить тем, что соответствующие литературные произведения изучают в Китае. Однако и в данной группе были выявлены несовпадения на уровне оценочного содержания. Например, при неоднозначном отношении русских студентов к Обломову (ленивец, добряк, лентяй и др.) китайцы оценили его исключительно отрицательно (бесполезный, вредный человек, лентяй и др.).

Гораздо хуже китайские студенты знают прецедентные имена русского фольклора (Баба-яга, Иван-Царевич, Илья Муромец). Абсолютно

не известными китайским студентам оказались библейские прецедентные имена (Адам, Ева, Иуда), а также имена античных богов и героев.

Это может быть объяснено тем, что античная мифология, став частью европейской культуры, оказалась за рамками культуры Китая. Кроме того, имея собственную мифологию, Китай никогда не имел европейской традиции отношения к религии, ввиду чего библейские образы и сюжеты оказались невостребованными в китайской прецедентной картине мира. Таким образом, можно говорить о существовании лакунарных фрагментов в национальных прецедентных картинах мира, которые должны быть учтены при формировании содержания обучения китайских студентов-филологов.

Таким образом, формирование у китайских студентов лингвокультурологической компетенции, понимаемой как знание идеальным изучающим русский язык особенностей национальной культуры, а также всей системы культурных ценностей, выраженных в языке³⁴, предполагает включение в содержание обучения знаний о важнейших прецедентных именах русской культуры, причем особое внимание должно быть уделено лакунарным группам прецедентных имен.

Основным приемом обучения здесь может послужить использование учебного словаря прецедентных имен русской культуры, ориентированного на китайских студентов. Первая часть такого словаря была создана на кафедре межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена. Материалы словаря тематически дифференцированы соответственно названной выше классификации прецедентных имен. Словарные статьи создавались с опорой на известный лингвокультурологический словарь «Русское культурное пространство» под ред. И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. Б. Гудкова. В создаваемом учебном словаре каждое прецедентное имя возводится либо к тексту-источнику, либо к прецедентной ситуации. В толковании имени указываются основные характеристики героя, носящего его. Называются ситуации, в которых говорящий может использовать данное имя, и в каком значении. Обязательно указывается оценочное отношение к данному герою, принятое в русской культуре. Каждая словарная статья содержит иллюстрацию и перевод на китайский язык.

На базе данного словаря был разработан комплекс заданий и упражнений. Весь комплекс методических материалов прошел апробацию в группах китайских студентов-филологов, изучающих русский язык на филологическом факультете РГПУ им. А. И. Герцена. Результаты проверочного эксперимента подтвердили эффективность использования учебного словаря прецедентных имен русской культуры для формирования лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: Арктика, 2000. С. 88.

² Гудков Д. Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М.: Изд-во Московского ун-та, 2000. 120 с.

³ Воробьев В. В. О статусе лингвокультурологии // IX Международный конгресс МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков. Т. 2. Братислава, 1999. С. 125–126.

⁴ Васильева Г. М., Некора Н. Е. Особенности национальных культур в зеркале языка. СПб., 2012. 221 с.

Vasilyeva G. M.

Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE CONSIDERATION OF PRECEDENT WORLDVIEWS LACUNARITY IN THE CONTENT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS

The article presents the results of an experimental inquiry of Chinese philology students, which is aimed at revealing the level their knowledge of precedent names in Russian culture are being analyzed; methodic procedures aimed at formation of linguocultural competence of Chinese students are being offered.

Keywords: precedent world-view; precedent name; subject classification of precedent names in Russian culture; content of teaching.

Васильева Татьяна Викторовна

*Московский государственный технологический
университет «СТАНКИН»,
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет, Россия*

vasilieva189@yandex.ru

Ускова Ольга Александровна

*Московский государственный
университет имени М. В. Ломоносова, Россия*

olgauskova@mail.ru

СОХРАНЕНИЕ РУССКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ

В докладе рассматриваются проблемы современной системы билингвального образования, основанной на принципах мультикультурализма. Именно эти принципы определяют концепции обучения, которые находят реальное воплощение в методике преподавания русского языка для различных категорий учащихся.

Ключевые слова: билингвальное образование, мультикультурализм, категории учащихся.

Современная система билингвального образования строится на принципах мультикультурализма, который положен в основу методических концепций, получивших широкое признание в Евросоюзе и США. Это вызвано тем, что, по заключению международной экспертизы, проведенной в ООН, незнание и непонимание представителей различных национальностей, обусловленное отсутствием образования, является причиной большинства межнациональных проблем.

Следует отметить, что, несмотря на сходство позиций методистов Европы и Северной Америки, подходы к организации билингвального обучения имеют принципиальные различия. В первую очередь это касается субъектов обучения: в Европе учащихся из русскоязычной диаспоры относят к билингвам (субординативный/ координативный билингвизм: *родной язык/ русский — язык социализации/язык страны проживания*), в Северной Америке — «Heritage Speakers» (субординативный билингвизм: *наследуемый язык / русский — язык социализации/язык проживания*¹).

Следующим не менее, а возможно, и более значимым фактором, определяющим содержание обучения, выступает проводимая страной проживания учащегося языковая политика. Например, в полиэтнической среде, в таких государствах, как Бельгия и Швейцария, прева-

лирует координативный билингвизм, поэтому предполагается, что все граждане страны в равной степени владеют официальными языками, что законодательно закреплено. Другая ситуация отмечается в странах со значительной долей национальных меньшинств (Франция, Великобритания, Германия, Испания, Швеция, Финляндия): билингвальное образование преследует цель мягкой интеграции данной категории учащихся (билингвов) в доминирующую языковую среду. В результате обучения происходит потеря национальной идентичности (самоидентификации личности), что связано с вытеснением языком социализации родного, а следовательно, меняется внутренняя идентификации личности, что приводит к формированию языковой личности с менталитетом титульной нации.

Тем не менее в Европе можно выделить следующие категории русскоязычных учащихся:

- выпускники русских школ (посольство РФ);
- выпускники европейских государственных школ, где русский язык изучается в качестве иностранного;
- выпускники школ смешанного типа, например финско-русские школы;
- выпускники школ с языками трех стран, например, британо-американская, немецко-шведская школа, где русский язык изучается в качестве второго иностранного языка. Например, языки получения образования — английский, первый иностранный — немецкий, второй иностранный язык — русский.

Однако, несмотря на это, оценивая результаты обучения, можно констатировать, что система европейского билингвального образования в большинстве случаев направлена на ассимиляцию представителей национальных меньшинств.

В связи с этим особую актуальность приобретает понятие идентичности носителей русского языка, проживающих в европейских государствах и имеющих статус языкового меньшинства. Исследования по данной проблеме проводятся по нескольким направлениям:

- а) реакция носителей русского языка на изменения статуса русского языка;
- б) развитие динамики языковых контактов за пределами России;
- в) роль русского языка в формировании идентичности и внутригрупповой солидарности в русскоязычных сообществах и диаспорах;
- г) определение дискурсивных стратегий при конструировании идентичности русского языкового меньшинства;
- д) особенности функционирования русского языка в различных сферах от Интернета до бытового общения;
- е) особенности восприятия образа русскоязычного эмигранта или представителя диаспоры в разных сообществах².

В Северной Америке система билингвального образования имеет свои особенности. В Канаде существует два официальных языка (английский и французский), на изучение которых отводится равное количество учебных часов, что соответствует требованиям принятых стандартов, поэтому образование в Канаде можно считать изначально билингвальным.

В данной системе место русского языка закреплено за учебной дисциплиной «Иностранный язык» (в лучшем случае). Чаще всего русский язык входит в программу дополнительного образования: вечерние, воскресные школы, языковые курсы. Особого внимания заслуживают русские школы, которые создали выходцы из России (соотечественники). Программа этих школ включает не только изучение русского языка, но и естественнонаучных дисциплин на русском языке. Высокий уровень знаний выпускников доказал эффективность обучения, что привлекает в эти школы представителей других национальностей, в том числе титульной нации. Безусловно, возможность поступить в престижный университет и получить широкие возможности карьерного роста благодаря обучению в русских школах является самой лучшей мотивацией для изучения русского языка.

В США дисциплина «Русский язык» в рамках высшего и среднего образования предназначена в основном для категории учащихся «Heritage Speakers». Следует отметить, что это законодательно оформлено:

- программа билингвального обучения «The two-way Bilingual Program» (1963, штат Флорида);
- Закон о билингвальном обучении (1968 г. подписан президентом Линдоном Б. Джонсоном, 1973–1974 гг., поддержан Конгрессом).

Русский язык изучается также и в системе дополнительного образования, например: обучение русской грамоте в церковных и частных школах. Однако программа обучения чтению и письму на элементарном уровне (уровень A1), а также использование русского языка в условиях ограниченной языковой среды (факторы, которые приводят к тому, что родной язык переходит в категорию «наследуемого») не способствуют повышению мотивации к изучению русского языка, а напротив, приводят к вытеснению его языком социализации — английским.

В системе высшего образования для «Heritage Speakers / Learners» разработаны специальные программы курсов русского языка. В отличие от содержания обучения в рамках дополнительного образования университетские программы не только позволяют повысить мотивацию изучения русского языка, но и способствуют сохранению национальной идентичности. Это объясняется тем, что дисциплина «Иностранный язык» в США не считается приоритетной, а потребность в переводчиках обеспечивается за счет обучения «Heritage Speakers».

Таким образом, фактор мультикультурализма требует обеспечения вариативности системы современного западного образования, который позволяет учитывать особенности владения русским языком различных категорий учащихся в условиях каждой конкретной страны.

Языковая ситуация в Европе и Северной Америке предполагает развитие билингвального образования в двух вариантах:

1. Билингвальные школы, существующие в естественной двуязычной языковой среде (Канада, Бельгия, Швейцария), цель образования — формирование коор-

динативного билингвизма, что обеспечивает равное владение двумя языками, которые являются государственными.

2. Билингвальные школы, нацеленные на интеграцию национальных меньшинств в доминирующую языковую среду (США, Франция, Великобритания, Финляндия, Германия, Испания, Швеция). Этот тип билингвального образования отличает интенсивный процесс интеграции национальных меньшинств, предполагающий мягкую ассимиляцию. В качестве примера приведем финско-русские школы: в соответствии с программой выпускники должны владеть русским языком на уровне A2 (уточним, что субординативный билингвизм считается от уровня B2), следовательно, обучение в школе ориентировано на доминирование языка социализации, что, по сути, направлено на формирование менталитета представителя титульной нации.

Помимо фактора мультикультурализма на современную систему билингвального образования, где одним из языков обучения является русский, свое влияние оказывает наличие потребности в русском языке у населения той или иной страны.

В условиях глобализации содержание обучения русскому языку определяется концепцией «**русского мира**», в основе которого лежит идея «языкового, культурного и национального единства»³. Поиски объединяющей идеи начались с переосмыслиения понятия «**русскости**» философами, историками, политологами и языковедами и оформились к началу 2000-х годов в концепции «**русского мира**», который объединяет не только русских по национальности, русскоязычных (билингвов), но и представителей всех национальностей, самоидентифицирующих себя как часть именно этой общности. В соответствии с этим происходит становление системы билингвального образования на современном этапе.

С лингвистической точки зрения Ю. Н. Караполовым в статье 2004 года было дано определение понятия «**русский мир**», которое включает в себя:

- русскую картину мира;
- русский менталитет;
- общерусский языковой тип⁴.

Интегрированное понятие «**русский мир**» — стержневое при определении цивилизационных ценностей современного периода — является результатом усилий специалистов различных гуманитарных наук: философии, психологии, культурологии, этнологии и лингвистики (С. Лурье, Г. А. Заварзин, И. Г. Дубов, С. Е. Рыбаков, С. М. Смирнов, Е. Ф. Тарасов, Ю. С. Степанов и др.). К настоящему времени возобладала точка зрения «надтерриториальной» теории «**русского мира**», которая восходит к концепции «**русскости**» В. С. Библера о недостаточности «территориально привязанных» признаков нации, так как «психически национальный склад замкнут на индивида, в XX веке легко живущего „через границы“»⁵.

Несмотря на разность подходов, большинство исследователей согласны с тем, что поиски национальной идеи неразрывно связаны в первую очередь с русским языком, позволяющим объединить всех людей

(не только носителей и русскоязычных), для которых русский язык является транслятором кода российской цивилизации и становится **универсальным транслятором смыслов**, обеспечивающим культурно-цивилизационное единство постсоветского пространства, связывая национальные культуры с «русским миром», а через него с европейским культурным пространством посредством языковых констант.

Иначе говоря, русский язык не только используется для удовлетворения коммуникативных потребностей, но и является транслятором культурных ценностей. Это способствует тому, что отказ от русского языка или замена его другим *иностранным языком* влечет за собой утрату целого пласта богатейшей культуры⁶.

В завершение отметим, что концепция «русского мира» способствует сохранению национальной идентичности русскоязычных диаспор за рубежом. В то же время система билингвального образования в России должна базироваться на концепции «российской цивилизации», что обеспечивает достижение цели образования — воспитание и формирование поликультурной личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Васильева Т. В., Ускова О. А. Русский язык в полилингвальном пространстве // Журнал «Русский язык в Армении». 2012. № 4 (73). С. 3–17.

² Kagan O., Dillon K. A new perspective on teaching Russian: Focus on the Heritage Learner. *Heritage Leaner Journal*, 1 (1) (Reprinted from Slavic and Eastern Journal, 45 (3), 2001).

³ Кудрявцева Л. А. IV Международная конференция «Русский язык в поликультурном мире» (Ялта, 8–11 июня 2010 года) / «Мир русского слова». Научно-методический иллюстрированный журнал. 2010. № 3. С. 111.

⁴ Карапузов Ю. Н. Горячие точки развития русистики: русский язык, русский мир и российский менталитет. (К обоснованию исследовательской программы Научного центра русского языка в Московском государственном лингвистическом университете) // Лексикография. Язык. Речь. Сб. статей памяти Анны Липовской. София: университетское изд-во им. св. Климента Охридского. С. 161–179 // Русское слово в русском мире: сб. статей. М., МГЛУ Калуга, ИД «Эйдос», 2004. С. 5–28.

⁵ Библер В. С. Национальная русская идея? // Русская речь. 1993. № 2. С. 160–168.

⁶ Васильева Т. В., Ускова О. А. Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования. Монография. М.: Янус-К, 2016.

Vasilyeva T. V.

Moscow State University of Technology “STANKIN”, National Research Tomsk Polytechnic University, Russia

Uskova O. A.

Lomonosov Moscow State University, Russia

PRESERVING RUSSIAN CULTURAL IDENTITY OF LEARNERS IN A POLYETHNIC LEARNING ENVIRONMENT

The paper discusses the issues of the modern system of bilingual education based on the principles of multiculturalism. It is these principles that determine the educational concepts realized in methods of teaching Russian to diverse categories of learners.

Keywords: bilingual education; multiculturalism; categories of learners.

Величко Алла Васильевна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

all_velichko@mail.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ГРАММАТИКА В ДИСЦИПЛИНЕ РКИ

В статье рассматриваются концептуальные принципы практической грамматики РКИ, ставящей целью разработать лингвистическую основу для обучения иностранных учащихся владению русским языком.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, дисциплина РКИ, практическая грамматика, теоретическая грамматика, концептуальные принципы.

Начавшееся в 50-е годы XX века преподавание в вузах СССР русского языка иностранным учащимся послужило стимулом к становлению нового направления в русистике — теории и практики преподавания русского языка как иностранного. Постепенно сложилась новая учебно-образовательная система — дисциплина РКИ. Это комплексная учебно-образовательная дисциплина, включающая ряд аспектов, которые служат общей цели — обучению практическому владению русским языком и воспитанию вторичной языковой личности. Суть и главные направления этого практического направления отражены в коллективной статье¹.

Основой дисциплины РКИ, ее стержнем является грамматика. Преподаватели быстро поняли, что обучать иностранных учащихся (неносителей русского языка) практическому владению языком по грамматикам, созданным для русских, или по теоретическим описательным академическим грамматикам трудно, неэффективно. Появилась потребность в ином, специфическом описании языка, оформилась лингводидактическая функционально-коммуникативная модель языка, а в ее рамках как ее центральная часть, ее стержень — функционально-коммуникативная практическая грамматика, или грамматика РКИ.

Естественно, теоретическая, академическая грамматика всегда была и остается основой для теории и практики преподавания РКИ. Грамматика РКИ опирается на идеи теоретической лингвистики, использовала ее достижения и результаты. Однако при этом теоретическое описание системы языка дополнялось специфическим подходом, продиктованным практикой обучения практическому русскому языку. Таким образом, параллельно существуют две ветви лингвистики — теоретическая и практическая, лингводидактическая. Грамматика РКИ развивается с ориентацией на дисциплину РКИ, подчиняя свои разработки задаче повышения эффективности обучения иностранных учащихся русскому языку. Этим обусловлены ее отличия от теоретической грамматики и грамматик для русских.

Для теоретической (академической) грамматики русский язык является предметом изучения с целью постижения его устройства, структуры, т. е. он интересен для исследователей сам по себе. Что касается грамматики РКИ, то она тесно связана с практикой, направлена на обучение владению языком. Она начинается там, где язык описывается для того, чтобы дать в руки преподавателю сведения, позволяющие обучить иностранцев практическому владению языком. Цель этой грамматики — описание языка как объекта пользования, описание для неносителей языка, желающих овладеть русским языком, стать его пользователями. Академическая грамматика описывает язык изнутри, с точки зрения его устройства. Практическая грамматика обучающая, это книга языковых закономерностей, технологии порождения речи, книга языкового и речевого материала.

Отношения между двумя типами грамматики — это отношения взаимосвязи, пересечения. В теоретической грамматике могут рассматриваться вопросы, представляющие чисто теоретический интерес и не имеющие выхода в практику преподавания. В свою очередь в грамматику РКИ входит круг фактов, которые в теоретической не рассматриваются или находятся на периферии. Так, именно практика преподавания выявила такое содержательное пространство языка, как глаголы движения. Именно в иностранной аудитории определилась актуальность и необходимость исследовать и определить правила функционирования видов глагола в речи, в тексте. Лингводидактика ввела понятие лексико-семантической группы (ЛСГ) как одного из принципов изучения лексического состава языка и т. д.

Грамматика РКИ для нерусских строится на основе принципа единства структурно-семантического и функционально-коммуникативного аспектов.

Структурно-семантический аспект описывает грамматический строй языка как устройство, систему элементов с их значениями, так как невозможно обучать языку, не показав систему средств данного языка, которые может использовать говорящий субъект, не представив «потенциал средств», находящихся в распоряжении пользователя языка.

Наряду с представлением структурной стороны языковых единиц в практической грамматике необходимым является представление значения языковых единиц и построений, так как описание ведется для целей обучения владению языком, речью, т. е. способности передавать определенные мысли на русском языке. Таким образом, в лингводидактической грамматике широко используется семасиологический подход, изучение языковых единиц «от формы к значению».

Наряду с ним широко используется ономасиологический принцип изучения языка — путь «от содержания к форме». Смыслы, смысловые отношения как понятийные, мыслительные категории во многом универ-

сальны, поэтому преподавателями и исследователями РКИ давно осознана эффективность семантико-смыслового принципа изучения и организации языкового, в том числе и грамматического, материала. Языковые же средства выражения смыслов национально специфичны, и задача преподавателя — адекватно представить эти разнообразные (как правило, разноуровневые) языковые средства, предназначенные для выражения общего смысла.

Таким образом, сложился такой принцип грамматики РКИ, как синтетизм, заключающийся в опоре на функционально-семантические единицы данного языка, которые объединяют национально-специфические языковые средства разных уровней для выражения одного смысла.

В основе концепции грамматики РКИ лежит твердое осознание того, что язык описывается как средство общения, коммуникации. Это определяет важность **функционально-коммуникативного аспекта**.

Необходимо акцентировать внимание на том, что значение языковой единицы и ее функционирование — это не одно и то же, они различаются. Значение языковой единицы относится к содержательной стороне языка и включается в понятие языкового строя. Функционирование, т. е. проявление элементов системы языка, связано с выходом в речь. Когда мы говорим о функционировании языковых единиц, мы имеем в виду, для чего употребляется данная единица, и здесь кроме ее внутреннего содержания учитывается ее предназначение в конкретных условиях коммуникации. Термин «коммуникативный» подчеркивает, что явления языка описываются с ориентацией на процесс коммуникации, что учитываются все создающие его факторы: субъект речи (говорящий), адресат, взаимоотношения между говорящим и адресатом, а также ситуация общения.

Структурно-семантический и функционально-коммуникативный подходы к языку не исключают один другой. Каждый из них выполняет свои задачи, они дополняют один другой. Но они всегда присутствуют оба и неразрывно. Грамматика РКИ описывает язык, и речь, если речь понимать как практическое воплощение, конкретную реализацию языка, жизнь языка.

Представленные концептуальные основы практической грамматики РКИ обусловливают используемые в ней более конкретные принципы описания языковых средств.

Функционально-коммуникативный аспект практической грамматики в качестве основной единицы анализа определяет высказывание, понимаемое как речевая реализация предложения, как основная речевая единица. Однако нередко приходится учитывать более широкую внешнюю связь, т. е. текст. При этом специфическим для лингводидактики является положение, что текст не только объект изучения и анализа, но также средство обучения и его цель. Поэтому проблема теории текста

(монологического и диалогического), а также его лингводидактического описания — важнейшая задача исследователей РКИ.

Одним из воплощений этого принципа в практике преподавания РКИ является описание и подача языковых средств «на синтаксической основе», что реализует принцип коммуникативно-деятельностного подхода к обучению. Это означает, что все языковые средства — фонетические, интонационные, лексические, морфологические, словообразовательные изучаются не изолированно, а в составе словосочетания и предложения.

Со структурно-семантическим и функционально-коммуникативным принципами грамматики РКИ связана еще одна ее особенность — концентричность представления материала. Одна и та же языковая единица, например синтаксическая структура, нередко рассматривается несколько раз, но каждый раз в составе другой группировки, при обращении к другой теме.

Отличительной чертой грамматики РКИ является детальность изучения и описания языкового материала с указанием оттенков и смыслового противопоставления близких по содержанию единиц. Это обусловлено практическим характером грамматики. В ней языковой материал описывается с той степенью полноты, которая необходима для аудиторной фазы учебной работы. Для сравнения отметим, что теоретическая грамматика в первую очередь излагает теоретические принципы, концепции. В ней не ставится цель описать весь массив языковых фактов, это задача конкретных исследований.

В дисциплине РКИ закрепился взгляд на иностранного учащегося не только как на объект, но и как на субъект обучения. Это предполагает, что следует учитывать тот бесспорный факт, что иностранный учащийся как (будущий) пользователь языка отличается от пользователя — носителя языка. Иностранец, у которого сформировалось свое языковое сознание, обусловленное той языковой картиной мира, которую он воспринял в процессе социализации в своем национальном сообществе, как носитель другого менталитета с трудом воспринимает многие языковые факты и явления русского языка, отражающие русскую национальную картину мира, языковое сознание русских, их менталитет. Поэтому лингводидактика, как и современная теоретическая лингвистика, использует положения когнитивной лингвистики. Когнитивный подход позволяет учитывать специфику когнитивного опыта учащихся при объяснении трудных языковых явлений русского языка. Более конкретно о возможностях использования положений когнитивной лингвистики в теории и практике РКИ².

Процесс обучения предполагает использование элементов сопоставления языков, показ различия в средствах выражения данного смысла в русском языке и в языке учащегося. Даже если такие данные отсутствуют в грамматике, учащийся тем не менее сам сопоставляет языки. Как

отмечал Л. В. Щерба, «родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. А потому мы должны из врага превратить его в друга»³. Сопоставительный аспект учитывает когнитивный опыт учащегося как носителя другого языка.

Связь лингводидактики с когнитивной лингвистикой проявляется в том большом значении, которое придается в грамматике РКИ анализу ошибок иностранных учащихся, так называемому отрицательному языковому материалу, так как это позволяет понять лингвистическую суть ошибки, исходя из когнитивных особенностей учащихся.

Следует подчеркнуть, что в дисциплине РКИ накоплен огромный опыт описания языкового материала, специфически ориентированный на практические цели преподавания РКИ. Основные работы, посвященные описанию русского языка для целей его преподавания в иностранной аудитории, представлены в обзоре⁴. Более подробное изложение (рассмотрение) представленных в данной статье концептуальных принципов грамматики РКИ, а также их конкретная реализация в описании основных грамматических тем русского языка содержатся в коллективном труде⁵.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Амиантова Э. И., Битехтина Г. А., Всеволодова М. В., Клобукова Л. П. Функционально-коммуникативная лингвистическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2001. № 6. С. 215–233.

² Величко А. В. Использование когнитивного подхода в описании синтаксических явлений // Русский язык за рубежом. 2015. № 6. С. 56–63.

³ Щерба Л. В. О взаимоотношениях родного и иностранного языков // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 428 с. С. 338–343.

⁴ Всеволодова М. В., Панков Ф. И. Функционально-коммуникативное описание русского языка в целях его преподавания иностранцам (информационно-анnotatedный обзор). М.: Гос. ИРЯП, 1999. 128 с.

⁵ Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / [под ред. А. В. Величко]. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. 648 с.

Velichko A.V.

Lomonosov Moscow State University, Russia

FUNCTIONAL AND COMMUNICATIVE GRAMMAR IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE DISCIPLINE

The article deals with conceptual principles of practical grammar RCTS, whose goal is to develop linguistic basis for training foreign students Russian language skills.

Keywords: Russian as a foreign language; RFL discipline; practical grammar; theoretical grammar; conceptual principles.

Владимирова Лариса Валентиновна
Казанский федеральный университет, Россия
lvladimi58@mail.ru

ВИЗУАЛЬНЫЙ РЯД СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ПО РКИ

Эффективность и интенсивность овладения русским языком как иностранным на начальном этапе во многом зависит от визуального ряда учебного пособия. Статья посвящена проблеме соотношения текстовых и визуальных компонентов в современном учебнике по РКИ, а также функций его визуального оформления.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебник, визуальный ряд.

Современный учебник по русскому языку как иностранному трудно представить без визуального сопровождения, так как визуальный ряд — это экономный, универсальный, понятный большинству иностранных учащихся язык. Помимо этого релевантность того или иного учебного пособия по РКИ во многом обеспечивается эстетико-прагматической организацией учебного материала.

Освоение учащимися теоретического и практического материала не в последнюю очередь осуществляется через визуальное восприятие данных, представленных в учебнике различными наглядными формами, поскольку, как свидетельствуют психологи, для интеллектуальной деятельности далеко не безразлично, каким образом организована в нем учебная информация.

В базовом учебном комплексе по русскому языку как иностранному, созданном коллективом авторов — преподавателей подготовительного факультета Казанского (Приволжского) федерального университета, значительное место отводится его визуальному оформлению, которое, вне всякого сомнения, является одним из важнейших компонентов современных средств обучения иностранному языку.

Известно, что современные учащиеся (не являются исключением и иностранные студенты, изучающие РКИ) все более ориентированы на визуальные стратегии переработки информации, в том числе учебной, в связи с чем становится актуальным вопрос о соотношении текстовых и визуальных компонентов в учебнике по русскому языку как иностранному.

Традиционно считается, что существует два основных структурно-функциональных компонента учебника: текст и внетекстовые элементы. При этом функции всех внетекстовых компонентов считаются вспомогательными¹. Однако в наши дни, когда активно формируется принципиально новый стиль восприятия и культуры мышления, ориентированный на визуальную, образную информацию, подобная точка зрения требует серьезного переосмысления, диктует необходимость значительных преобразований способов трансляции учебного материала.

Для более четкого понимания исследуемого вопроса необходимо уточнить разницу между словосочетаниями *визуальный ряд* и *иллюстративный материал (иллюстративная наглядность, учебная иллюстрация)*, которые нередко ошибочно считаются синонимичными. Несмотря на то что эти понятия близки по значению, они характеризуются принципиальным различием.

В теории и практике создания учебных книг условно выделяют две группы *иллюстративных материалов*: 1) изобразительные (фотографии, рисунки, репродукции картин) и 2) наглядно-графические (таблицы, схемы, графики, карты, символические изображения и т. д.).

Визуальный же ряд — это более широкое и сложное понятие: это все виды изображений, предназначенные для восприятия в **совокупности** и создающие **общее визуальное впечатление**. Если обратиться к непосредственной теме нашего сообщения — визуальному ряду учебника (учебного пособия), то это не только рисунки, схемы, карты и т. п., но и *способы размещения новой информации в таблице, различные шрифты, выделения, рубрикации, символы, значки, пиктограммы, та или иная компоновка учебного материала на странице, общий стиль оформления* учебника.

Что касается вопроса соотношения текстовой и визуальной информации в учебном пособии, то здесь возможны три вида связи:

- 1) первый из них предполагает, что визуальный ряд выполняет служебную функцию, иллюстрируя, дополняя и уточняя вербальную информацию, выступая как содержательная или формальная опора;
- 2) при втором виде связи текст и его визуальное наполнение равнозначны по значимости, это тот случай, когда текстовая информация не может быть понята иностранными учащимися без иллюстративного сопровождения;
- 3) третий тип связи подразумевает, что визуальный ряд является основным источником информации и понятен вне текста².

Проблема взаимосвязи и взаимодействия текста и визуального ряда учебной книги является одной из самых сложных в практике создания учебных пособий по русскому языку как иностранному. Чрезвычайно важно, чтобы визуальный ряд соответствовал концептуальному и языковому контексту учебника, а основные идеи, заложенные в нем, раскрывались с помощью всех элементов книжной формы.

Для обеспечения наибольшей эффективности *внетьектового* оформления учебного комплекса следует исходить из функциональных характеристик визуальной информации, то есть необходимо определить, какие ее функции в первую очередь будут важны для сбалансированного взаимодополнения и взаимоподдержки верbalного и визуального рядов.

Основными функциями визуального ряда учебника признаются следующие: 1) познавательная; 2) систематизирующая; 3) мотивирующая; 4) воспитательная; 5) эстетическая и некоторые другие.

Первая из перечисленных функций призвана способствовать овладению иностранными учащимися содержанием учебного предмета. Речь идет об информационной насыщенности визуального сопровождения, которое в данном случае способствует закреплению знаний по русскому языку как иностранному, уточнению тех или иных языковых явлений, формированию визуальных образов. Конкретные представления, создаваемые зрительным восприятием, помогают правильному пониманию основных понятий учебной дисциплины³.

Вторая из названных функций — систематизирующая — является одной из важнейших, поскольку формирует у студентов навыки и умения сопоставления, классификации и обобщения изучаемых явлений. Продемонстрируем эту функцию на примере фрагмента визуальной презентации глаголов местоположения в учебном комплексе по РКИ для иностранных учащихся подготовительного факультета Казанского федерального университета.

Таблица 1. Глаголы местоположения лежать, класть — положить; стоять, ставить — поставить; висеть, вешать — повесить

СТАТИКА (позиция субъекта или объекта <u>не изменяется</u>)			ДИНАМИКА (позиция объекта <u>изменяется</u>)			
только НСВ			НСВ СВ			
КТО-ЧТО (№1)	лежать стоять висеть	ГДЕ (№6)	КТО (№1)	класть — положить стáвить — постáвить вéшать — повéсить	ЧТО (№4)	КУДА (№4)

Таблица 2. Глаголы местоположения лежать, ложиться — лечь; стоять, вставать — встать; сидеть, садиться — сесть

		СТАТИКА		ДИНАМИКА		
		НСВ		НСВ СВ		
	ЧТО	лежать стоять висеть	ГДЕ (№6)	класть — положить стáвить — постáвить вéшать — повéсить		ЧТО КУДА (№4) (№4)
	КТО	лежáть стоýть сидéть	ГДЕ (№6)	ложíться — лечь встáвать — встáть садíться — сесть		КУДА (№4)

К сожалению, ограниченный объем статьи не позволяет полностью привести визуальный ряд, сопровождающий эту грамматическую тему, однако, на наш взгляд, даже небольшой фрагмент, представленный

здесь, достаточно ярко иллюстрирует указанную функцию визуального оформления учебника.

Мотивирующая функция визуального ряда учебного пособия по РКИ заключается в том, что благодаря зрительному восприятию языковой информации, во-первых, облегчается процесс понимания и усвоения учебного материала инофонами, а во-вторых, усиливается их интерес к содержанию предмета, к дальнейшему изучению русского языка и русской культуры.

Воспитательная функция визуального ряда подразумевает определенный подбор изображений, иллюстрирующих гуманитарную основу содержания дисциплины, привлекающих внимание иностранных учащихся к нравственным аспектам рассматриваемой темы. Оценочные моменты, отраженные в иллюстрациях (например, в рисунках, фотографиях, репродукциях картин), понимаются инофонами лучше, чем из текста без визуального сопровождения, ибо воздействуют на эмоции учащихся через зрительное восприятие, формируя тем самым определенное отношение к содержанию, приобщение к системе общечеловеческих ценностей.

Что касается последней из указанных функций — эстетической, то она определяется как отбором и местом расположения тех или иных объектов визуального ряда на странице, так и качеством их исполнения. По мнению специалистов по РКИ, эстетика, художественность в оформлении учебника и организации учебного материала в нем представляет собой важный «стимул поддержки мотивационного тонуса к изучению иностранного языка»⁴. Между тем важно заметить, что в отличие от точки зрения некоторых зарубежных методистов по русскому языку как иностранному⁵ мы полагаем, что визуальный ряд учебника может служить «мотивационным тонусом» не только для устной, но во многих случаях и письменной коммуникации на русском языке как иностранном.

Кроме того, мало кто обращает внимание на тот факт, что визуальное содержание учебного пособия не в последнюю очередь зависит от материальных возможностей автора/авторов учебника (или организации, которую он представляет), а также технических возможностей издательства, в котором он публикуется.

В целом, как показывает практика, оптимально структурированный визуальный ряд учебника, максимально учитывающий функции его внетекстового наполнения, способен оказывать позитивное влияние не только на эффективность усвоения РКИ, но и его интенсивность. Последнее является чрезвычайно важным фактором, особенно в условиях подготовительных факультетов многих российских университетов, на которые в силу различных причин (не зависящих от самих вузов) иностранные слушатели нередко прибывают не в начале сентября, а с сентября по ноябрь включительно, то есть с двух-трехмесячным опозданием.

При этом предвузовскую подготовку, как и все учащиеся, они должны завершить в конце июня.

К сожалению, в настоящее время многие преподаватели — создатели учебников по РКИ — не обладают знаниями и умениями в области конструирования визуального ряда, достаточными для оформления учебника, не владеют навыками компьютерного дизайна учебных книг, то есть в большинстве случаев организуют визуальное наполнение учебных пособий «по наитию», опираясь только на собственный опыт преподавания РКИ. Все это нередко влечет за собой несоответствие текста его визуальному сопровождению. Подобное положение вещей диктует необходимость введения специального курса с примерным названием «Основы создания визуального ряда учебника по РКИ» при подготовке специалистов по русскому языку как иностранному, а также в рамках факультетов повышения квалификации по РКИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Зуев Д. Д. Школьный учебник / под ред. Д. Д. Зуева. М.: Педагогика, 1983. 240 с.

² Ромашина Е. Ю. Взаимосвязи текста и визуального ряда в российских школьных учебниках рубежа XIX–XX вв. [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Проблемы современного образования». 2014. № 6. URL: http://www.pmedu.ru/res/2014_6_10.pdf (дата обращения: 2.04.2016).

³ Современная учебная книга: подготовка и издание / под ред. С. Г. Антоновой, А. А. Вахрушева. М.: МГУП. 2004. С. 126.

⁴ Баранова Т. Н., Минина Л. И., Миракьян И. Г. Эстетика учебника как один из факторов интенсификации процесса обучения иностранному языку // Учебный процесс как основа комплексной адаптации иностранных студентов к новой образовательной, социальной и культурной среде. Материалы международной юбилейной научно-практической конференции, 22–24 июня 2005 г. Одесса: ОНПУ ПФ, 2005. С. 46.

⁵ Дегтярёва Т. О. Наглядность в обучении русскому языку как иностранному // Матеріали науково-теоретичної конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів факультету іноземної філології та соціальних комунікацій. Суми, 18–23 квітня, 2011 р. / Відп. за вип. В. В. Опанасюк. Суми : СумДУ, 2011. Ч. 1. С. 119.

Vladimirova L. V.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

THE VISUALS OF A MODERN TEXTBOOK ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The author argues that effectiveness and intensity of mastering Russian as a foreign language at an early stage depends largely on visual series tutorial. The article is devoted to the problem of correlation of textual and visual components in a modern textbook on Russian as a foreign language, as well as the functions of its visual design.

Keywords: Russian as a foreign language; textbook, visuals.

Владимирова Татьяна Евгеньевна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Российский университет
дружбы народов, Россия*

yusvlad@rambler.ru

СЛОВО КАК ОТРАЖЕНИЕ БЫТИЯ И ГЛУБИНА НАШЕЙ ПАМЯТИ (ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА)

Настоящая статья посвящена рассмотрению онтологических оснований лингвистики и лингводидактики, исследующих русский язык, языковую личность и ее бытие через призму смысложизненных представлений. В центре внимания базовые концепты русского языка, вызывающие определенные трудности в межкультурном общении. Особое внимание уделяется «истории слов» и развитию их начальной семантики в современном русском языке.

Ключевые слова: язык, сознание, личность, бытие, онтология, концепт.

«Своебразие языка влияет на сущность нации», — писал В. фон Гумбольдт¹. Поэтому наука о языке, языковой личности и ее бытии, включая этнопсихолингвистику, лингвокультурологию, лингводидактику, а также методику обучения РКИ, сопрягается с онтологией как философским учением о существовании и его сущностных основах. Разработка данного подхода опирается на сложившуюся в гуманитарных науках традицию «оперировать понятием единого континуума бытия-сознания и рассматривать „бытие“ и „сознание“ лишь в качестве различных его моментов»². Однако философская онтология, как правило, оставляет язык и языковое сознание на обочине своего внимания, а лингвистика не включает в число своих принципиально важных объектов онтологические основания бытия. Вместе с тем Ю. С. Степанов в своих работах подчеркивал, что «сущность языка, — в той мере, в какой она вообще может открыться, — открывается не инструментальному, а философскому взгляду»³. Немаловажен и тот факт, что лингвокультурный универсум является начальной формой языкового существования и предопределяет способ существования языковой личности.

Действительно, наследуя по праву рождения язык вместе с его идеалами, ценностными установками и смысложизненными представлениями, человек становится носителем не только «культурно-языковой», речеповеденческой, дискурсивной, концептуальной и других картин мира. С языком присваивается понимание смысла жизни, и в сознании рождается проект личностного «саморазвития» (Л. С. Рубинштейн). В этом отношении деятельность, опосредованная языком, речью и дискурсом, сравнима с «потоком, который передается от одного поколения к другому. Поколения рождаются и умирают, а деятельность протекает через них, и она во многом независима от своего материального биологического субстрата. И уже непонятно, человек определяет деятельность,

или деятельность „штампует“ определенным образом человека»⁴. Таким образом, родной язык, открывая возможности для познания, общения, самовыражения и личностного развития, ограничивает их рамками определенного лингвокультурного контекста, за пределами которого они не действуют или действуют не вполне. Поэтому онтологическая парадигма важна для лингводидактики и методики обучения РКИ.

Данный подход опирается на понимание событийно-энергийной природы бытия и речевой деятельности: «бытие в возможности» / речевая интенция (*dynamis*) и бытие как жизнедеятельность / речевая деятельность (*energeia*) соотносятся с «состоянием осуществленности» / с искомым речевым совершенством (*entelecheia*)⁵. Если же личностная оценка бытия не совпадает с культурно обусловленными (энтелехийными) представлениями о совершенстве, то создается «познавательно-этическое напряжение жизни изнутри ее самое» (М. М. Бахтин)⁶. В итоге речь приобретает статус «экзистенциально-онтологического фундамента языка»⁷, а возникающие в ней «приращения смысла» привносятся в слово и образуют концептуальную картину мира, которая становится хранителем нашей исторической памяти.

В поисках архетипических смыслов, которые несет в себе русское слово, проследим семантические изменения в праславянских концептах **счастье, судьба и совесть**. Возникнув в период распада родовых отношений, **счастье** изначально отождествлялось с наделом земли (*‘честь ‘часть’, ‘доля’), посланным судьбой, и с соучастным укладом бытия (*‘сь- ‘совместность’, ‘хорошество’)⁸. Что же касается концепта **судьба**, то он возник как «понятие с плотным ядром», отмеченным экзистенциальной напряженностью (‘суд’) и сакральностью (‘установленное богами’)⁹. Позднее в некоторых языках появились лексемы, в которых представления о судьбе утратили изначальную связь с общеславянским концептом *суд*: *лёс, доля* (белорус.); *los, przenasczenie* (польск.); *долга, приречения* (украин.), но русское языковое сознание сохранило отношение к судьбе как к суду неких высших сил¹⁰, превосходящих отдельного человека: *От судьбы не уйдешь; Всякая судьба сбудется; Всякому своя судьба; Судьба придет — и по рукам свяжет; Натура — дура, судьба — злодейка* и др.

Что же касается славянских божеств, которые наделяли новорожденного судьбой и определяли его звезду, то это *суженицы*, или *орицницы*, а также *Усуд* (серб.), *Usuda* (хорват.), *Судија* (черногор.) и русские *рожаницы*, которыми «наричуют седмь звезд» (т. е. Большую и Малую Медведицы) и «каши варять на собрание рожаницам»¹¹. Счастье в браке также зависело от нареченной судьбы, поэтому жених и невеста назывались *сужеными*. Позднее в русском «религиозно-мифологическом» сознании (Г. Г. Шпет) культ рожаниц растворился в Богородичном почитании¹². Но представление о связи концептов **счастье** и **судьба** со звездой

стало частью культурной памяти и прочно закрепилось во фразеологизмах: *родиться под (не)счастливой звездой; верить в свою звезду; звезды (не) сошлись; путеводная звезда; звездный час* и др., а также в поэзии: *Товарищ, верь: взойдет она, Звезда пленительного счастья* (А. Пушкин); *Взгляни, как мой спокоен взор, Хотя звезда судьбы моей Померкнула с давниших пор* (М. Лермонтов) и в песенной традиции: романсы П. Булахова на слова В. Чуевского «Гори, гори, моя звезда»; «Песня о звездах» В. Высоцкого и др.

Крещение Руси привело к постепенному совмещению языческих представлений с христианским миропониманием. Так, в паремическую картину бытия вошло понимание счастья как награды за труд и соработничество Богу: *Кто рано встает, тому Бог дает; На Бога уповай, а без дела не бывай!; Каждому по заслугам; Бог не даст, нигде не возьмешь; Нет веры без дел добрых; Нет милости не сотворившему милости.* По мере укоренения в сознании православных императивов бытия праславянское слово **съвѣсть* ‘(по)знание, получаемое вместе с кем-либо’, стало восприниматься как церковнославянское со значением ‘внутренний закон, данный человеку Богом’¹³. В итоге духовное родство концептов **счастье** и **совесть** гармонизировало бытие и снижало экзистенциальную напряженность, поскольку все равны перед Богом¹⁴.

Возвращаясь к вопросу об унаследованных смыслах, рассмотрим общехристианский концепт **совесть** в русском и английском языках и приведем пословицы, которые обнаруживают определенную смысловую и образную общность:

- *Better a good conscience without wisdom than wisdom without a good conscience* / Лучше хорошая совесть без мудрости, чем мудрость без хорошей совести; *You can't kid your conscience* / Невозможно обмануть свою совесть; *Conscience is as good as a thousand witnesses* / Совесть — тысяча свидетелей; *A guilty conscience needs no accuser* / Нечистой совести обвинитель не нужен; *Conscience betrays guilt* / Совесть выдает вину. Ср.: *Как ни мудри, а совести не перемудриши;* *Без совести и при большом уме не проживешь;* *С совестью не разминутся.*
- *A quiet conscience sleeps in thunder* / С чистой совестью и в грозу спится; *A good conscience is a constant feast* / У кого совесть чиста, тот может спать спокойно; *Clear conscience never fears midnight knocking* / Чистая совесть никогда не испугается ночного стука в дверь; *A guilty conscience is a self-accuser* / Нечистая совесть спать не дает. Ср.: *У кого совесть чиста, у того подушка под головой не вертится;* *Совесть спать не дает.*
- *An evil conscience breaks many a man's neck* / Нечистая совесть многих стубила; *A guilty conscience feels continual fear* / Виновная совесть испытывает непрерывный страх; *A guilty conscience is a hidden enemy* / Виновная совесть — невидимый враг; *A guilty conscience is a lively enemy* / Виновная совесть подобна реальному врагу. Ср.: *Совесть мучит, снедает, томит и/или убивает.*
- *Conscience is what tells you not to do what you have just done*/ Совесть — это то, что говорит вам не делать того, что вы только что сделали; *Conscience doesn't always keep you from doing wrong, but it does keep you from enjoying it*/ Совесть не всегда удерживает от совершения неправильных поступков, но при этом не дает наслаждаться ими. Ср.: Наперед спросись у совести.

- *A clear conscience is far more valuable than money/ Чистая совесть дороже денег; A good conscience is better than a big wage/ Хорошая совесть лучше, чем большая зарплата; The best asset is a clean conscience / Чистая совесть — ценнейшее имущество.* Ср.: *Хоть машина пуста, зато совесть чиста.*
- *Conscience is the dog that can't bite, but never stops barking / Совесть, как собака, которая не может укусить, но никогда не перестает лаять.* Ср.: *Совесть не волк, а ест поедом; Совесть без зубов, а грызет; Беззуба, а с костыми сложет.*
- *The belly does not have a conscience / У живота нет совести.* Ср.: *Убей Бог стыд, так будешь сыт; Стыдненько, да сытненько; Честь больша, да съесть нельзя.*
- *A clear conscience is the greatest armor / Чистая совесть — лучшая броня.* Ср.: *В чести, что в шерсти тепло.*

Приведем пословицы о совести, чести («чистой совести» — В. Даляр и стыде («внутренней исповеди перед совестью» — В. Даляр), которые не имеют соответствия в английском языке: *От человека утаишь, от совести (от Бога) не утаишь; Добрая совесть — глаз Божий; Живи так, чтоб ни от Бога греха, ни от людей стыда; В ком есть Бог, в том есть и стыд; Бога боится, людей стыдится; Кто Бога не боится, тот и людей не стыдится; Ни людям в честь, ни Богу в славу* и др. Вместе с тем в английской паремической картине мира есть пословицы, высоко оценивающие моральные достоинства совести, которые не имеют прямых соответствий в русском языке: *Conscience is the nest where all good is hatched / Совесть — гнездо, в котором зарождается все хорошее; Conscience is the voice of the soul / Совесть — голос души; Conscience is only another name for truth / Совесть — второе имя правды*¹⁵.

Не имея возможности в рамках статьи раскрыть лингвокультурное своеобразие данных паремий, отметим, что для русских пословиц характерен модус назидания: *Говори по делу, живи по совести; Береги платье снову, а честь смолоду; Живи так, чтоб ни от Бога греха, ни от людей стыда; Умри, коли стыда нет!; Надобно ж и совесть знать; За совесть да за честь — хоть голову снесть и предостережения: Без совести веку не изживешь; От человека утаишь, от совести (от Бога) не утаишь; Как ни мудри, а совести не перемудришь; К кафтану совести не пришьешь*, который побуждает помнить не только о суде собственной совести, но и о Высшем Судии. В этом отношении английский концепт **conscience** близок чешскому **svedomin**, который трактуется как «информация о нравственности, усвоенная сознанием», и польскому **suminenie** со значением «свидетеля» мыслей и поступков, который «вершит суд», поскольку связь с Богом в них не актуализирована¹⁶.

Идеологемы классовой борьбы и строительства социализма нарушили традиционную преемственность между поколениями, кардинально изменив русла духовной жизни, в которой понятие **счастье** уже связывалось с личным вкладом в строительство социализма. Неудивительно, что в этот период возникает понятие **партийная совесть** как высшая инстанция в оценке человека, а счастье интерпретируется, вслед за К. Марксом, как борьба: *Кто за счастье борется, к тому оно и клонится; Раньше*

жили — слезы лили, теперь живем — счастье куем; В колхозе жить — счастливым быть. Эта же патетика характерна и для песенной лирики: *Мы строим счастье волей непреклонной, Дорога нам указана Вождем; Подняв высоко красные знамена, Мы в коммунизм за Сталиным идем* (А. Сурков); *Детство наше золотое Всё счастливей с каждым днем! Под счастливою звездою Мы живем в краю родном!* (А. Пришелец). Доминантность общественных ценностей в ущерб ценности самой личности неизбежно приводила к психостилевой напряженности бытия.

Однако даже в годы тяжелых испытаний концепт **счастье** по-прежнему объединял такие семьи, как ‘хорошая доля’, ‘совместность’ и ‘состоит’: *За окном лежала немая, темная и голодная Москва. Лавки были пусты, а о таких вещах, как дичь и водка, и думать позабыли. И вот оказалось, что только жизнь, похожая на жизни окружающих и среди них бесследно тянувшаяся, есть жизнь настоящая, что счастье обособленное не есть счастье, так что утка и спирт, которые кажутся единственными в городе, даже совсем не спирт и не утка. Это огорчало больше всего* (Б. Пастернак). Еще более определенно мысль о неразрывном единстве концептов **счастье** и **состоит** выражена В. Гроссманом: *<...> вы поступили по совести. Поверьте, это лучшее, что дано человеку. Я не знаю, что принесет вам жизнь, но я уверен: сейчас вы поступили по совести; главная беда наша — мы живем не по совести... И если человек находит в себе силу поступить по совести, он чувствует такой прилив счастья.* Что же касается соотнесенности концепта **состоит** с Богом, то совесть продолжает отождествляться с «божественным начальником, которое дано человеку» (Д. Гранин), с «Богом, который руководит его поступками» (Д. Лихачев) и с «другим именем Бога» (Е. Евтушенко). Примечательно, что Ф. Абрамов, раскрывая свое понимание ответственности писателя, сказал, что для него «это тот Бог, та совесть, которой (да не считите это за громкие слова) я выверяю всегда свою жизнь»¹⁷. Таким образом, онтологический ракурс рассмотрения концептов **счастье**, **судьба** и **состоит** свидетельствует о дальнейшем развитии заложенного в них ценностно-смыслового потенциала, поскольку он оставался востребованным логосферой русской культуры.

В заключение подчеркнем, что данный подход, базирующийся на взаимообусловленности лингвокультуры, сознания и бытия, восстанавливает утраченную связь науки о языке с онтологией и может стать одной из «точек роста» лингвистики, лингводидактики и методики обучения РКИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / [под ред. А. В. Гулыги, Г. В. Рамишвили]. М.: Прогресс, 1985. С. 377.

² Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / [под ред. Ю. П. Сенокосова]. М.: Изд. группа «Прогресс», «Культура», 1992. С. 275.

- ³ Степанов Ю. С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века // Язык и наука конца XX века / [под ред. Ю. С. Степанова]. М.: ИЯ РАН, 1995. С. 28.
- ⁴ Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. М.: Шк. Культ Политики, 1997. С. 256.
- ⁵ Аристотель. Метафизика. М.: Эксмо, 2008. С. 232.
- ⁶ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. С. 96.
- ⁷ Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003. С. 187.
- ⁸ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. Т. 3. СПб.: Терра–Азбука, 1996. С. 816.
- ⁹ Бенвенист Э. Словарь индоевропейских социальных терминов. М.: Прогресс-Универс, 1970. С. 299.
- ¹⁰ Владимирова Т. Е. Концепт «СУДЬБА»: этимологическая составляющая // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2014. № 1. С. 72–77.
- ¹¹ Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. В 3 т. Стереотипное издание. М.: ГИИНС. Т. 3. 1958. С. 135, 141.
- ¹² Владимирова Т. Е. О мифологических истоках религиозных верований // Метафизика. 2013. № 2. С. 55–66.
- ¹³ Дьяченко Г. Полный церковно-славянский словарь. М.: Изд. отдел Моск. Патриархата, 1993. С. 629.
- ¹⁴ Владимирова Т. Е. Концепт «СЧАСТЬЕ» в русской паремической картине бытия // Паремиология в дискурсе: Общие и прикладные вопросы паремиологии / [под ред. О. В. Ломакиной]. М.: ЛЕНАНД, 2015. С. 214–231.
- ¹⁵ Петер И. Г., Мкртчян К. В. Представление о совести в английских пословицах [Электронный ресурс] //Научная библиотека КиберЛенинка: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-o-sovesty-v-angliyskih-poslovitsah#ixzz4AAQBaUCR/> (дата обращения: 14.05.2016).
- ¹⁶ Стефаньский Е. Концепт «совесть» в русской, польской и чешской литературах // Известия Рос. гос. педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. № 11 (72). С. 131.
- ¹⁷ Абрамов Ф. А. Самый надежный судья — совесть // Он же. О хлебе наущном и хлебе духовном. М.: Мол. гвардия, 1988. С. 34.

Vladimirova T. E.

Lomonosov Moscow State University, Peoples' Friendship University of Russia, Russia

WORD AS REFLECTION OF BEING, AND OUR MEMORY'S DEPTH (ONTOLOGICAL PARADIGM)

This article is dedicated to the ontological foundations of linguistic and linguodidactics of Russian language studies, linguistic personality and his Being in regards to the value ideas about the meaning of life, centered on the basic concepts of Russian language, presenting some difficulties in cross-cultural communication. Special attention is paid to the “words history” and the development of the initial words semantics in modern Russian language.

Keywords: language; conscience; personality; Being; ontology; paradigm; concept.

Воронова Лилиана Вячеславовна

*Дальневосточный государственный технический
рыбохозяйственный университет, Россия*

liliana70@inbox.ru

**РОССИЯ И КИТАЙ: ГРАНИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО
СОТРУДНИЧЕСТВА (ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА
«ЛИТЕРАТУРНО-МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФЕСТИВАЛЬ
„ЭТИ СТРОКИ О РОССИИ...“ В ВУЗАХ КИТАЯ»
ПО ДОГОВОРУ ГРАНТА ФОНДА «РУССКИЙ МИР»)**

В статье анализируется опыт реализации преподавателями кафедры РКИ Забайкальского государственного университета проекта «Литературно-музыкальный фестиваль „Эти строки о России...“ в вузах Китая» по договору гранта фонда «Русский мир», приуроченный к празднованию Года литературы в России. Реализация проекта внесла свою лепту в развитие добрососедских российско-китайских отношений, в укрепление взаимопонимания между народами и популяризацию русского языка в мире.

Ключевые слова: фонд «Русский мир», Забайкальский государственный университет, вузы Китая, Год литературы, литературно-музыкальный фестиваль.

Кафедра РКИ Забайкальского государственного университета в 2015 году вновь получила поддержку фонда «Русский мир» на реализацию проекта «Литературно-музыкальный фестиваль „Эти строки о России...“ в вузах Китая». В период с сентября по декабрь 2015 года фестиваль был подготовлен и проведён в Центрах русского языка и культуры вузов КНР — Шаньдуньского института технологии и бизнеса (г. Янтай), Цицикарского университета (г. Цицикар), Маньчжурского института Университета Внутренней Монголии (г. Маньчжурия), Хулуньбуирского института (г. Хайлар), Тяньцзиньского педагогического университета (г. Тяньцзинь), открытых Забайкальским государственным университетом в 2013 году при поддержке фонда «Русский мир».

Целью проекта было проведение мероприятия, направленного на привлечение внимания китайской аудитории к русской литературе, стимулирование интереса иностранцев к чтению классической и современной литературы на русском языке.

В рамках мероприятия среди китайских студентов были проведены конкурсы русской песни (исполнялись песни «Тополя», «Оттепель», «Зимний сон», «Вечер на рейде», «С Новым годом!», «Старый клён», «Катюша» и др.); выразительного чтения (звучали стихи А. С. Пушкина, Ф. И. Тютчева, С. А. Есенина, Б. Л. Пастернака и др.); театральных миниатюр (были показаны инсценировки русских сказок, отрывков из художественных произведений; мини-спектакли КВН); презентаций «Ценности русской культуры» (были представлены презентации о русских писателях, народных промыслах, символах и т. д.). Участники не только показали отличные знания русской литературы и искусства

России, но и продемонстрировали высокий этноориентированный лингвокультурологический потенциал, проявив креативность и продемонстрировав широту знаний о стране изучаемого языка.

Все мероприятия были нацелены на то, чтобы как можно полнее раскрыть перед китайскими студентами и преподавателями основные черты русской картины мира, дать представление о разнообразии русской культуры и литературы.

Наибольший интерес у принимающей аудитории вызвали мероприятия, подготовленные исполнителями проекта. Литературная гостиная, посвящённая 120-летию со дня рождения С. Есенина, ознакомила зрителей и участников фестиваля с фактами биографии и творчества поэта, представила положенные на музыку стихи, осветила интерпретацию образа поэта, представленную в художественном фильме. В рамках литературно-музыкального вечера «Россия. Родина. Победа!» были представлены песни и поэзия военных лет, а также обзор кинофильмов, вышедших в российский прокат к юбилею Великой Победы.

Гала-концерт «Диалог культур» задумывался как своеобразная перекличка разных культур, вечер дружбы. В концерт вошли номера победителей четырёх конкурсов. Делегация Забайкальского государственного университета достойно презентовала Россию, представив национальные костюмы, песни, танцы, игры. Китайские студенты показали танцевальные номера, фокусы, приемы китайских единоборств, исполнили песни на китайском и русском языках. Фестиваль прошёл в атмосфере дружбы и взаимопонимания на высоком уровне, взаимно расширив и углубив культурную и страноведческую базу русской и китайской сторон.

Основными результатами проведения литературно-музыкального фестиваля «Эти строки о России...» стали:

1. Укрепление позиций русской литературы и культуры в мировом пространстве через просветительскую деятельность, о чём свидетельствуют отзывы целевой аудитории.
2. Создание условий для развития творческой личности через трансформацию российских культурных традиций.
3. Моделирование российской лингвокультурной ситуации путём презентации духовных ценностей, отражённых в произведениях классической и современной русскоязычной литературы.

Интерес к мероприятию был настолько велик, что в конечном итоге в нём приняли участие 854 студента вместо заявленных трёхсот.

Особая значимость полученных результатов заключается в том, что итогом проведения мероприятий в Центрах русского языка и культуры в вузах КНР является формирование за рубежом позитивного имиджа России как страны с богатой культурой, высокими духовно-нравственными ценностями и полиэтническими традициями.

Формами распространения полученных результатов стали анонсы, заметки и пресс-релизы в отечественных и китайских электронных и печатных СМИ, в частности, на портале фонда «Русский мир», на сайте

ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет», на сайтах вузов-партнёров, в газетах КНР.

Полученные результаты будут применяться в дальнейшей работе Центров русского языка и культуры в Китае и международной деятельности ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет».

Незапланированным результатом проведения фестиваля стали предложения вузов-партнёров сделать это мероприятие традиционным и проводить его более масштабно с привлечением большего количества участников со стороны России и Китая, что свидетельствует о повышении интереса к русскому языку и культуре России со стороны КНР.

По отзывам представителей целевой аудитории и СМИ проект был признан успешным. Студенты отмечают следующее:

- фестиваль понравился, поскольку полезен для расширения кругозора изучающих русский язык;
- особенно заинтересовали конкурс театральных миниатюр, конкурс презентаций «Ценности русской культуры», конкурс выразительного чтения, так как данные мероприятия позволяют раскрыть творческий и интеллектуальный потенциал иностранных студентов, повысить их мотивацию к изучению русского языка;
- благодаря участию в фестивале расширены знания, приобретены новые навыки и укреплены умения.

Несмотря на напряжённую политическую обстановку в мире, информационную войну, развёрнутую в мировых СМИ против России, реализацию проекта можно считать успешной. Результаты работы центров способствуют популяризации знаний о русском языке и культуре, распространению объективных знаний о России, выработке искреннего интереса у иностранцев к культурному наследию России и реалиям сегодняшнего дня. Все мероприятия вызвали большой интерес целевой аудитории и заслужили высокую оценку руководства, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов вузов КНР. В китайских СМИ, на сайтах университетов-партнёров появилась информация, в которой оценивается большой вклад фонда «Русский мир» и созданных при его поддержке Центров русского языка и культуры в вузах Китая в развитие добрососедских российско-китайских отношений и популяризацию русского языка в мире. В отзывах отмечается, что этим проектом поддерживаются программы изучения русского языка в Российской Федерации и за рубежом. В конечном итоге реализация проекта внесла свою лепту в укрепление взаимопонимания между народами.

Voronova L.V.

Trans-Baikal State University, Russia

RUSSIA AND CHINA: SIDES OF CROSS-CULTURAL COOPERATION (FROM EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF THE “LITERARY AND MUSICAL FESTIVAL „THESE LINES ABOUT RUSSIA...” IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF CHINA” PROJECT SUPPORTED BY THE GRANT CONTRACT OF “RUSSKY MIR” FOUNDATION)

The article shares the experience of realization by teachers of Russian as a foreign language department of Trans-Baikal State University of the “Literary and Musical Festival „These Lines About Russia ...” in Higher Education Institutions of China” project supported by the Grant Contract of “Russky Mir” Foundation, dated for celebration of Year of literature in Russia. Implementation of the project has brought the contribution into development of good-neighbourhood Russian-Chinese relations, in strengthening mutual understanding between the peoples and promoting Russian in the world.

Keywords: “Russky Mir” Foundation; Trans-Baikal State University; higher education institutions of China; Year of literature; literary and musical festival.

**Воскесерчьян Ольга Мануиловна,
Бабакова Лариса Дмитриевна,
Моренко Борис Николаевич**

Донской государственный технический университет, Россия

olgavoskerchyan@yandex.ru, lbabakova@mail.ru, bmorenko@mail.ru

**ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ ВЛАДЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ
НА ТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

В статье обсуждается проблема описания содержания коммуникативной компетенции студентов-иностранцев при говорении на темы специальности; представлены параметры оценки владения монологической речью.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, содержание, параметры, оценка.

Коммуникативно-когнитивная парадигма в методике преподавания иностранных языков, и русского языка как иностранного в частности, основывается на том положении, что развитие мышления и механизмов иноязычного речевого мышления является существенной частью учебного процесса; учебно-научная сфера деятельности предполагает вовлечение студентов в активный процесс познания сути изучаемых явлений, когда создаются условия для реализации личностных ориентиров и профессиональных целей. И главное — формирование у студентов-иностранцев коммуникативной компетенции означает умение и способность решать задачи общения в сфере научной (учебно-научной) коммуникации.

Целью обучения русскому языку является формирование и развитие у студентов-иностранцев коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция предполагает умение пользоваться всеми видами речевой деятельности как естественным средством общения с соблюдением языковых и стилистических норм русского языка. Реализация этих целей обеспечивается учебными материалами. Перед подготовительным факультетом ставится задача сформировать у студентов уровень компетенций, в частности, в монологической форме общения, достаточный для того, чтобы они могли актуализировать полученные знания по профилю будущей специальности. Актуализация знаний в коммуникативных обстоятельствах практического занятия, экзамена проходит в форме тематического монолога или тематической беседы. Тематический монолог подготовлен коммуникативно-когнитивным опытом студентов и предполагает компетентное владение средствами и способами формулирования мысли на неродном языке. Проведённый Д. И. Изаренковым¹ и его единомышленниками анализ и отбор материала на уровне метатем (в проведенном нами исследовании они именовались как типовые понятийно-предметные темы²) показал, что учебный материал специальных дисциплин с достаточной полнотой и достоверностью представлен

в уже существующих профилях обучения. При этом закономерным для дисциплин одного профиля является то, что их основное содержание оказывается представленным одним и тем же составом метатем. Именно этот состав метатем и может выступать инвариантом той предметной информации, которая определяет содержание данных специальных дисциплин. Из сказанного можно заключить, что типовое содержание составляет основу для определения объёма монологического сообщения по заданной теме. В рамках каждой типовой темы существует определённый набор коммуникативных задач, которые актуализируют «цепочку» фактов в соответствии с коммуникативной программой сообщения. Исходя из этих посылок, мы подготовили «Коммуникативные программы по обучению студентов-иностранных монологу на научную тему»³. Они предназначены иностранным студентам инженерно-технической и технологической направленности обучения. Названное учебное пособие ставит своей целью представить «банк данных» для формирования коммуникативной компетенции студентов к общению в учебной сфере в форме монолога. В третьем разделе представлены типовые темы, коммуникативные программы и речевые блоки для их реализации; обозначены тематические понятия; приведены образцы сообщений. Материал этого раздела даёт возможный путь параметризации объёма содержания в высказывании студента-иностраника на экзамене по русскому языку по окончании предвузовской подготовки. Проиллюстрируем сказанное материалами по теме «Физические свойства неметаллов» (Рис. 1).

Коммуникативная программа сообщения:

1. Сообщить о существовании объектов в различном агрегатном состоянии + уточнить условия + привести примеры.
2. Сообщить о тепло- и электропроводности.
3. Сообщить о способности к деформации (хрупкости).
4. Сообщить о растворимости.



Рис. 1. Схема основных тематических понятий.

Пример сообщения (табл. 1):

При нормальных условиях некоторые неметаллы — газы (водород, азот, кислород, фтор, хлор), другие — жидкости (бром), третьи — твёрдые вещества (сера, углерод, йод, фосфор и др.). Неметаллы плохо проводят теплоту и электрический ток. Они обладают хрупкостью. Многие неметаллы растворяются в органических растворителях.

Таблица 1. Тема «Физический процесс»

№ № п/п	Коммуникативная программа	Речевые блоки
1.	Указать на предмет сообщения (констатация общезвестного факта)	существует (что) ...; известно, что при определённых условиях (что происходит); (что) называется (чем);
2.	Дать определение процесса (явления)	(что) называется (чем);
3.	Рассмотреть отдельные примеры	рассмотрим (что); если ..., то ...
4.	Ввести новые понятия	(чем) называется (что);
5.	Указать на взаимозависимости	(что) зависит (от чего); (что) связано (с чем); по мере (чего) (что) изменяется;
6.	Сделать вывод (обобщение)	опыты (наблюдения) показывают, что... таким образом,...

Тематические понятия: процесс (явление); изменение (превращение), условия (результат) изменения, зависимость (прямая, обратная), причина, следствие; последовательность экспериментальных (логических) действий; виды сил взаимодействия, скорость, характер движения частиц; расстояние между молекулами (атомами); объём, форма, размер; агрегатное состояние; температура; время; интенсивность; количество, качество. Подобным образом нами представлены и другие темы. Обозначив предметное содержание монологического сообщения, мы можем оценивать его по полноте и логичности.

Не менее важен параметр информативной насыщенности сообщения. При продуцировании информативного научного монолога полнота раскрытия определяется через основные тематические понятия и установление связи между ними. Этот показатель сопрягается с целенаправленностью сообщения, явно выявляемой коммуникативной программой, логичностью сообщения.

При оценке полноты и качества раскрытия темы мы учитываем и такие показатели, как:

1. время высказывания в минутах;
2. общее количество речевых действий в процессе говорения;
3. число полных предикаций на общее количество речевых действий (их соотношение указывает на информативную насыщенность сообщения);

4. число языковых ошибок, нарушающих понимание;
5. соотношение количества речевых действий и общего времени высказывания позволяет определить темп речи, т. е. количество речевых действий в минуту.

При оценке содержания сообщения выставлялось:

- «отлично», если акт монологического общения удовлетворял требованиям логичности, тематической направленности и смысловой исчерпанности; на одно речевое действие приходится не менее двух полных предикаций (т. е. речевые действия в блоке преимущественно сложные); пауз в процессе говорения нет; темп речи 4–8 речевых действий в минуту;
- «хорошо», если на одно речевое действие приходится 1–1,5 полных предикаций (т. е. речевые действия преимущественно простые); имеются паузы; темп речи 2–4 речевых действия в минуту;
- «удовлетворительно», если на одно речевое действие приходится одна полная предикация; имеется 1–2 речевых действия, в которых есть логические нарушения, искажены факты или смысл речевого действия неясен из-за языковых нарушений; темп говорения 1–2 речевых действий в минуту; имеются паузы, нарушающие целостность высказывания;
- «неудовлетворительно», если студент был неспособен к монологическому высказыванию.

В связи с последней оценкой заметим, что она характеризует неудовлетворительное владение продуктивной монологической речью. Этот же студент может показать удовлетворительное владение репродуктивной речью и обнаружить способность принять участие в тематической беседе, отвечая на вопросы по заданной теме. При оценке «плана выражения» учитывались ошибки в согласовании, управлении; неправильный выбор лексемы, в результате которого нарушался смысл высказывания. Повторяющиеся ошибки считались как одна. При сознательном контроле студентом языкового оформления сообщения и исправлении им самим ошибок они не засчитывались. С учетом изложенного оценка за языковое оформление высказывания выставлялась:

- «отлично», если в среднем на одно речевое действие приходится 0,1 ошибки;
- «хорошо», если на одно речевое действие приходится 0,2–0,3 ошибки;
- «удовлетворительно», если на одно речевое действие приходится 0,4–0,75 ошибки;
- «неудовлетворительно», если в каждом речевом действии делаются ошибки, в результате чего коммуникация затруднена.

Предлагаемый подход, как нам представляется, позволяет уточнить и соотнести качественные и количественные параметры оценки уровня владения монологом на научную тему.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Изаренков Д. И. Тип коммуникативной организации текста как форма описания и методической интерпретации специальных текстов для целей обучения неродному языку // Новое в содержании и формах обучения русскому языку иностранных учащихся-нефилологов: Тезисы докладов и сообщений. Тула, 1994. С. 89.

² Воскерчян О. М. Коммуникативно-когнитивная парадигма в методике преподавания иностранных языков: единица обучения: монография. Ростов н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2010. 147 с.

³ Воскерчян О. М. Коммуникативные программы для обучения студентов-иностранных монологу на научную тему: Учебное пособие для иностранных студентов довузовской подготовки. Ростов н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2006. 23 с.

Voskerchyan O. M., Babakova L. D., Morenko B. N.

Don State Technical University, Russia

**EVALUATION PARAMETERS FOR FOREIGN STUDENTS' MONOLOGUE
ON A SUBJECT OF THEIR MAJOR**

The article discusses the problem of describing the content of the communicative competence of foreign students, speaking on the special theme. The authors present evaluation parameters of monologue speech.

Keywords: communicative competence; content; settings; evaluation.

**Вязовская Виктория Викторовна,
Злобина Маргарита Евгеньевна,
Черкасов Григорий Вячеславович**

Воронежский государственный университет, Россия

v.vyazovskaya@gmail.com, rita_zlobina@mail.ru, combk@mail.ru

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ:
ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК “RUSO COMUNICATIVO”
КАК ОБУЧАЮЩИЙ РЕСУРС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

Статья посвящена инновационным информационно-коммуникационным технологиям, применяемым в процессе обучения русскому языку как иностранному. Рассмотрен электронный учебник «Ruso comunicativo», ориентированный на испаноговорящих студентов. Комплекс инновационных интерактивно-мультимедийных средств данного электронного учебника моделирует обучающую виртуальную языковую среду, которая создает эффективные условия для формирования коммуникативной компетенции учащихся в процессе овладения русским языком как иностранным.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, виртуальная коммуникация, интерактивно-мультимедийные технологии в образовании, электронный учебник «Ruso comunicativo».

В настоящее время процесс информатизации общества находит своё отражение во всех сферах жизни человека, в том числе и образовательной. Интерактивно-мультимедийные технологии предоставляют широкие возможности в процессе обучения, так как оказывают сильное воздействие на различные каналы восприятия, тем самым способствуя эффективности процесса обучения и развитию творческих способностей учащихся. Изучение иностранного языка уже давно немыслимо без применения современных информационных технологий, а повсеместное распространение интернет-технологий, планшетов и смартфонов, содержащих специальные мобильные приложения, делает процесс изучения языка более эффективным и доступным. При этом «сама природа языка, коммуникативная феноменология овладения иностранными языками делают исключительно плодотворным использование компьютерных, сетевых и телекоммуникационных технологий в языковом образовании»¹.

По утверждению М. А. Бовтенко, «главной особенностью «современного» этапа развития компьютерной лингводидактики является массовое и целенаправленное использование компьютерных программ разного типа: собственно обучающих, прикладных, инструментальных, телекоммуникационных — с целью создания интегрированной компьютерной обучающей среды, с помощью которой обеспечивается полное погружение учащихся в среду изучаемого языка и более эффективное развитие коммуникативной компетенции учащихся»².

Одним из компьютерных средств обучения нового поколения, позволяющих реализовать данную задачу, является электронный учебник.

Отечественные специалисты, занимающиеся разработкой информационно-коммуникационных средств, сходятся во мнении, что «электронный учебник в теоретическом плане представляет собой идеальную модель ТСО, способного заменить классический учебник, потому что в дополнение к функциям печатного учебника содержит мощный мультимедийный и гипертекстуальный потенциал и при этом остаётся интуитивно понятным для пользователя»³.

Учитывая потребность в создании учебных ресурсов нового поколения по РКИ, в лаборатории новых образовательных технологий Института международного образования ВГУ (ИМО ВГУ) была начата разработка программно-методической платформы «Интерактивная библиотека ИМО ВГУ», включающей в себя технологию создания электронных учебников, обладающих богатыми интерактивно-мультимедийными возможностями. В основе нашего подхода лежит комплексное решение в виде расширяемой программной системы, представляющей своеобразную рабочую среду для электронных учебных материалов, которые, в свою очередь, реализованы в виде файлов, имеющих специализированный формат, разработанный в ИМО ВГУ непосредственно для этой задачи. Единый формат учебного материала позволяет эффективно создавать и редактировать его, а программной системе — работать с совокупностью всех файлов как с однородной управляемой средой. Такая возможность позволяет сделать интерфейс взаимодействия человека с компьютером максимально комфортным и эффективным.

Одним из первых продуктов, созданных на базе этой технологии, является электронный учебник “Ruso comunicativo” («Русский язык для общения»), предназначенный для испаноговорящих лиц, приступающих к освоению начального курса РКИ. Данный электронный учебник представляет собой обучающую компьютерную программу, которая реализует комплексный принцип обучения через взаимосвязанное формирование и развитие всех видов речевой деятельности на основе новейших интерактивно-мультимедийных технологий.

Электронный учебник “Ruso comunicativo” может быть воспроизведен на широком спектре устройств, работающих на базе операционных систем Windows и некоторых версиях Mac OS. Он загружается со специальной страницы веб-сайта лаборатории новых образовательных технологий ИМО ВГУ (<http://interedu.vsu.ru>) на компьютер пользователя и поддерживает функцию обновления. В дальнейшем с учебником можно работать без подключения к Интернету, так как все учебные материалы, включая историю обучения, сохраняются в компьютере пользователя.

Обратимся непосредственно к архитектонике электронного учебника “Ruso comunicativo”. Электронный учебник имеет линейную структурную организацию и по структуре и способам навигации напоминает традиционную печатную книгу. Такая форма представления учебного



Рис. 1. Окно установки на компьютер пользователя электронного учебника “Ruso comunicativo”

материала выбрана нами сознательно, так как имитирует структуру традиционного бумажного учебника, тем самым делая его «интуитивно понятным»⁴ и наиболее удобным для пользователя.

Информационно-образовательный контент учебника представлен основной частью и приложением. Основная часть включает 6 коммуникативно-ориентированных модулей: «Давайте познакомимся!», «Извините, где находится...?», «Я из Испании. А ты?», «Я люблю мою семью!», «Моя повседневная деятельность» и «Мы едем в путешествие!», посвящённых типичным ситуациям из социально-бытовой и культурной сфер общения. Приложение предлагает для дополнительного ознакомления справочник по грамматике и обширную лингвокультурную информацию.

Каждый из модулей имеет единообразную структуру и содержит следующие разделы:

1. *Введение.* Данный раздел представляет собой видеоОбращение к пользователю на испанском языке, раскрывающее содержание каждого модуля и определяющее основные компетенции, которыми будет обладать обучаемый после успешного прохождения материала.
2. *Фразы повседневного общения и видеодиалог.* Раздел содержит набор озвученных речевых клише и учебный видеосюжет, сопровождаемый комплексом интерактивных заданий.
3. *Как сказать по-русски ...?* Раздел включает иллюстрированную тематическую лексику с переводом и интерактивный лексический тренажёр.
4. *Немного грамматики.* Раздел содержит грамматический материал с иллюстрациями, переводом и комментарием на испанском языке и интерактивный грамматический тренажёр.
5. *Поговорим?* Раздел представляет собой коммуникативный тренажёр, направленный на отработку ранее изученных фраз в предложенных ситуациях общения.
6. *Проверь себя!* Итоговый контроль в тестовой форме, определяющий уровень коммуникативной компетенции учащегося после прохождения всего модуля.

В каждом модуле реализованы основные этапы изучения языкового материала: презентация, семантизация, тренировка и контроль, обеспеченные мощной технологической поддержкой в виде:

- мультимедиа (аудио-/видео, текст, иллюстративный материал);
- интерактивных тренажёров;
- развитой системы гиперссылок, в том числе и на внешние ресурсы Интернета;
- удобной навигации.

Инновационные технологии, используемые в электронном учебнике «Ruso comunicativo», интегрируют различные среды представления материала и способность компьютера анализировать и контролировать действия учащегося в единый комплекс, позволяя ему быть активными участниками процесса обучения. Например, при работе с диалогами, направленными на обучение коммуникативному поведению в заданных ситуациях, пользователям предлагается следующий набор опций:

- просмотр учебного видеосюжета;
- двунаправленная синхронизация текста с видео- и аудиоматериалом;
- управление режимом воспроизведения видео- и аудиоматериала;
- запись собственного воспроизведения реплик участников диалога, её сохранение и сравнение с эталоном;
- комплекс интерактивных заданий на аудирование (аудиотренажёр).



Рис. 2. Фрагмент работы с диалогом.

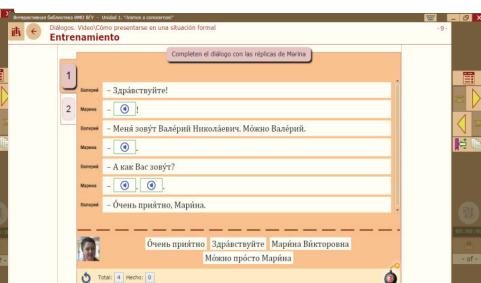


Рис. 3. Фрагмент работы с интерактивным аудиотренажёром.

Такая форма предъявления видеоматериала и его отработка с помощью интерактивных тренажёров активизируют основные каналы восприятия информации, позволяя тем самым добиться максимально эффективных результатов при обучении, в особенности таким видам речевой деятельности, как аудирование и говорение.

Каждый модуль электронного учебника «Ruso comunicativo» содержит систему разнофункциональных интерактивных тренажёров: лексический, грамматический, фонетический и коммуникативный. Интерактивные тренажёры в зависимости от их функционального назначения предлагают разные виды упражнений: выбор ответа из списка; установление соответствий путём перемещения объекта в определённое место, вопросы с множественным выбором ответа, работа с виртуальной

клавиатурой (впечатывание ответа), запись собственного произношения и сравнение его с эталоном, восстановление реплик диалога и т. д. Реакция программы на правильность выполнения заданий может быть как мгновенной («правильно/ неправильно»), так и отложенной по времени — по итогам выполнения всех заданий (результаты выражаются в процентном соотношении и оценками «отлично» / «хорошо» / «удовлетворительно» / «неудовлетворительно»).



Рис. 4. Задание на установление соответствий.



Рис. 5 Задание с множественным выбором ответа.

Отметим, что высокотехнологичный инструментарий электронного учебника «Ruso comunicativo» позволяет эффективно использовать его в разных форматах обучения (асинхронном/синхронном и смешанном) с сохранением качества учебного материала и форм его представления.

Таким образом, электронный учебник «Ruso comunicativo», созданный на основе инновационных интерактивно-мультимедийных технологий, представляет собой учебный ресурс нового поколения, позволяющий эффективно интегрировать обучение русскому языку как иностранному в современное образовательное пространство.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гарцов А. Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного электронного образования: Автограф. дис. ...д-ра пед. наук. М., 2009. С. 16.

² Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика. М., Флинта: Наука, 2005. С. 17.

³ Кузьмин Д. С. iOS в обучении русскому языку и литературе. Краткий обзор бесплатных приложений APP Store по русскому языку и литературе, РКИ и русскому языку как второму родному // Русский язык за рубежом. 2016. № 1. С. 56–67.

⁴ Босова Л. Л. Электронный учебник: вчера, сегодня, завтра. Виртуальный музей-библиотека.

⁵ Академии наук Республики Татарстан. URL: <http://vml.antat.ru>

Vyazovskaya V. V., Zlobina M. G., Cherkasov G. V.

Voronezh State University, Russia

INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE ELECTRONIC TEXTBOOK “RUSO COMUNICATIVO” AS A NEW GENERATION TEACHING RESOURCE

The article deals with innovative educational technologies, which are applied for the Russian language learning. It reviews the electronic textbook “Ruso comunicativo” (“Russian

Language for Communication") developed for the Spanish language speakers. A number of interactive educational technologies of the e-textbook create the virtual Russian language environment and the best conditions in forming communicative skills at the Beginner's level.

Keywords: Russian as a foreign language; virtual communication; interactive multimedia educational technologies; electronic textbook "Ruso comunicativo".

Габдреева Наталия Викторовна

*Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А. Н. Туполева, Россия*

n.gabdreeva@mail.ru

РУССКИЙ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В КУРСЕ РКИ

Статья посвящена описанию некоторых национальных особенностей русского речевого этикета на фоне аналогичных формул речевого поведения представителей различных культур. Рассматриваются исторические архаичные клише, используемые в русской литературе, а также отмечаются современные новации и тенденции.

Ключевые слова: этикетные формулы, ситуации общения, специфичные формы.

Современные программы по РКИ рассматривают язык не только как узко филологическую дисциплину, но и как совокупность компетенций носителя, которая включает три аспекта: нормативный, коммуникативный и этический. Предполагается, что параллельно со знаниями по фонетике, лексике, грамматике русского языка иностранные студенты будут знакомиться с особенностями русской культуры, национальными праздниками, традициями, обычаями. С первых уроков (элементарный уровень) начинается обучение студентов особенностям русского речевого этикета. Общеизвестно, что нормы и традиции при сопоставлении генетически различных языков могут значительно отличаться. Кроме того, следует учитывать, что помимо лингвокультурологической адаптации некоторые иностранные студенты изучают русский язык и литературу по основной образовательной программе. Это во многом обуславливает повышенный интерес к речевым формулам и клише, закрепленным за универсальными этикетными ситуациями. Мы видим два направления в изучении данной проблемы:

1. Знакомство с русскими вербальными формулами может проводиться в сопоставлении с аналогичными коррелятами в родном языке. Следует обратить внимание на совпадающие формы и специфические.
2. На продвинутом этапе, особенно на гуманитарных факультетах, можно давать исторический комментарий, т. е. объяснять происхождение того или иного выражения, функционирование его в текстах русской литературы.

Речевой этикет трактуется сегодня как исторически сложившаяся в данном обществе или этносе система вербальных средств, обеспечивающих оптимальное общение. Приведем дефиницию Н. И. Формановской, одного из основоположников изучения данной проблемы: «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально-специфических стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности»¹.

Одной из его центральных категорий является вежливость, которая состоит из максим такта, великодушия, одобрения, скромности, согласия и симпатии. Речевой этикет реализуется в нормах, обязательных к исполнению в данном обществе, и традициях, которые не являются облигаторными, однако их принято придерживаться. В настоящем сообщении мы рассмотрим некоторые универсальные и специфические черты русского речевого этикета на фоне аналоговых особенностей разноструктурных языков (т. е. выбор форм, а также вербальные клише, являющиеся специфическими для генетически и типологически различных языков, каковыми являются, например, французский, испанский, польский и итальянский). Источниками для сравнения явились собственные наблюдения автора, которые были почерпнуты в естественной среде общения в различных городах Испании, Франции, Италии, Польши, а также при обучении иностранных студентов подготовительного отделения и 1–2-го курсов основных образовательных программ.

В различных культурах формы проявления речевого этикета неодинаковы, так, например, он находит выражение в следующем:

1. В выборе форм обращения к человеку (важны такие характеристики адресата, как: степень знакомства — знакомый/ малознакомый/незнакомый; гендерный признак — мужчина/женщина; речевая ситуация — официальная/неофициальная/полуофициальная; сфера общения — научная, обиходно-бытовая и т. д.).
2. В способах номинации адресата (композиты, диминутивы имени, имя-отчество, полное имя, отсутствие имени при обращении и др.).
3. В регулярно повторяемых клишированных формулах, привязанных к ситуациям общения, которые носят характер универсальности (приветствие, прощание, просьба, отказ, извинение, выражение соболезнования, знакомство и т. д.), однако в разных языках и культурах имеют неодинаковые способы выражения. Значимо важными для отбора последних, как мы уже отмечали, являются следующие характеристики адресата и адресанта: возраст, положение в обществе, гендерный фактор, характер ситуации общения, степень ознакомленности с темой, психологическая дистанция субъектов общения.

Наконец, релевантным фактором, определяющим речевой этикет, является национальная специфика. Вызывают особый интерес специфические для каждой культуры речевые формулы, которые могут не иметь полноценного переводного соответствия и являются лакунарными. Так, формой непринужденного приветствия в испанском языке является *iHola!*, которое высокочастотно и используется и в магазине как приветствие любому/каждому покупателю, и в лифте случайному попутчику, и хорошо знакомому человеку. Во французском языке такой специфической формой является *RSVP (Repondez's'il vous plait)*, обозначающая обязательный ответ адресата, получающего приглашение на торжество. Отметим, что данная аббревиатура сегодня заимствуется многими языками, в том числе и русским, поскольку не имеет исконного эквивалента. Некоторые формы, обнаруживающиеся при сопоставлении языков, имеют разную частотность. Например, русское приветствие *доброе утро*,

адекватно переводимое на французский в качестве свободного словосочетания (*bon matin*) и отсутствующее как приветственное клише, во французском заменяется *bонjour*, в испанском — эквивалентом *iBuenos días!*, в итальянском — *Buongiorno*, т. е. *Добрый день!* Испанский и итальянский речевой этикет несколько отличается в формах приветствия от русского². Так, широко распространены следующие формы:

iBuenos días! *Buon giorno!* = Доброе утро! (Добрый день!)
iBuenas tardes! *Buona serata!* = Добрый вечер!
iBuenas noches! *Buona notte!* = Доброй ночи!

Употребление двух последних форм связано с наступлением сумерек (*доброй ночи* говорят, когда на улице темно), сами испанцы могут, например, летом в 9 часов вечера, когда еще светло, использовать и ту и другую формы. *iBuenasnoches!* употребляется обычно после 21 часа и опять-таки как приветствие в отличие от русского языка, в котором эта формула используется при прощании. Польское дружеское, неофициальное приветствие *sześć*, итальянское *ciao* используются одинаково при встрече и прощании. Эта особенность объясняет ошибки польских и итальянских студентов, которые экстраполируют употребление слова *здравствуй* аналогично узусу в родном языке.

Другим примером специфических формул является клише в польском и французском языках, употребляемые в ситуации недопонимания, когда один из коммуникантов не понял или не услышал высказывания. В русском языке используется разговорное *что*, иногда редуплицированное, экспрессивное *что-что?* и нейтральное/официальное *повторите, пожалуйста, простите?..*, во французском языке *vous dites?..?*, в польском *proszę?* (калькованная форма *со?* является грубой, нелитературной). Обращение в польском языке также имеет специфическую особенность, которая проявляется в вопросительной форме при использовании сущ. *Пан/Пани* и глагола в 3 л. ед. ч., например, следует вежливо задать вопрос следующим образом: «*Czy Pan mieszka w Moskwie?*» Прямое обращение «Вы живете в Москве?» считается грубым.

Специфичными являются ответы-реплики в стандартных этикетных ситуациях, например благодарности. Так, в русском языке в ответ на *спасибо* можно услышать — *пожалуйста и не за что*. В итальянском высокочастотными являются первый вариант: *Grazie. — Prego* (пожалуйста), в испанском второй: *Gracias. — Nada* (не за что, пустяк, мелочь).

Русский речевой этикет представляет собой исторически сложившуюся систему. В XIX веке существовала жесткая корреляция между социальным положением и обращением, регулируемая, как известно, петровской табелью о рангах, которая разделялась на 14 классов. Каждый чин имел свою формулу титулования, т. е. официальную форму обращения. Например, губернского секретаря (12-й класс), коллежского секретаря (10-й класс), титулярного советника (9-й класс) следовало

именовать *благородие*. Коллежского советника (6-й класс) — *высокоблагородие*, а тайного советника (3-й класс) — *превосходительство*. Самым высоким званием было *высокопревосходительство*, эта формула использовалась для номинации 1-го и 2-го класса чиновников. Ю. А. Федосюк отмечает, что неправильное титулование нередко встречается в текстах художественной литературы XIX века. Это связано с двумя причинами: неосведомленностью и желанием польстить собеседнику³. Эти так называемые ошибки памятны по произведениям Н. В. Гоголя «Ревизор» и «Мертвые души». Кроме того, официальным обращением к незнакомому человеку были *милостивый государь и милостивая государыня*. В дружеском кругу были возможны помимо именных диминутивов обращения по фамилии, что было весьма распространено, например, в офицерской или в гимназической среде (ср. «Выстрел», «Пиковая дама» А. С. Пушкина), где иногда даже не знали имени товарища, прозвищегося бок о бок 8 лет⁴.

Современное обращение, с одной стороны, упростилось, с другой — усложнилось. Современный русский язык утратил унифицированную форму при обращении (в отличие от французского, где *мадам* сохраняется как обращение к женщине, а *мадемуазель* — к незамужней девушке, несмотря на дискуссии последних лет, также используется как историческое обращение к актрисам «Комеди франзез», ср. также унифицированные современные формы в испанском языке *Señor* и *Señora*, в польском *Pan* и *Pani*, в итальянском *Signor* и *Signora*), получив взамен разветвленную систему, включающую безличные формулы (*простите, извините*), специфические русские формы имени-отчества, формы-наименования социального статуса и положения адресата (*друзья, коллеги, члены экспертной комиссии, выпускники, абитуриенты* и др.). Формы *девушка, женщина, мужчина* квалифицируются как разговорные, *молодиц* — уходит на периферию, *гражданин* — в область юриспруденции, *господин* пока не является широко распространенным, узуальным. Национальные особенности русского языка проявляются в выборе формы общения: местоимения *ты* и *вы*, отсутствующие в некоторых языках (в арабском, татарском, английском), во французском языке сферы функционирования этих местоимений по сравнению с русским совпадают сегментарно (как справедливо отмечал В. М. Муравьев).

Из новаций в русском речевом этикете можно отметить две особенности, обусловленные несомненным влиянием западноевропейских языков:

1. Редукция отчества при номинации даже официальных лиц, а также собеседников в возрасте. Правда, при непосредственном обращении оно сохраняется. Так ср. в *гостях у нас Владимир Иванов*. И далее: *Уважаемый Владимир Сергеевич.*
2. Широкое употребление личных местоимений в присутствии адресата. Так, в поэтизации весьма часто используются местоимения *он, она*, что для русской традиции общения квалифицируется как недостаток воспитания. В то же время

во французском, испанском языках аналогичная ситуация является допустимой и нейтральной.

Обобщая вышесказанное, отметим, что речевой этикет имеет универсальные (совпадающие в различных языках) и специфические (не имеющие эквивалентов) формы выражения, которые важны при изучении иной культуры и достижении оптимального общения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Формановская Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. М.: Русский язык, 1984. С. 9.

² Фирсова Н. М. Испанский речевой этикет: Учебное пособие. М.: Высшая школа, 1991. С. 167–168.

³ Федосюк Ю. А. Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта 19 века. 10-е изд. М.: Флинта: Наука, 2007. С. 107.

⁴ Там же.

Gabdreeva N. V.

Tupolev Kazan National Research Technical University, Russia

RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to description of some national features of Russian speech etiquette, as well as similar forms of different cultures representatives' verbal behavior. The author discusses historical archaic clichés, used in Russian literature, and contemporary innovations and trends.

Keywords: etiquette formulas; communicative situations; specific forms.

Галиулина Ильвира Рафаилевна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

galiulinailvira@mail.ru

**«СТУДЕНТ ВМЕСТО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ»
(ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ГОВОРЕНИЯ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)**

Исследуется активный процесс в современной российской педагогике: использование интерактивного метода при обучении русскому языку в иностранной аудитории. Описываются критерии и правила использования интерактивных методов на занятиях по говорению с иностранными студентами. Особое внимание автора статьи привлекает метод «студент вместо преподавателя», или «каждый учит каждого», при формировании лингвострановедческой компетенции на занятиях по говорению.

Ключевые слова: интерактивный метод; говорение; лингвострановедческая компетенция; работа в группах.

Русский язык — один из популярных языков, выбираемых иностранцами в качестве языка изучения. Общеизвестно, что при повышении языкового уровня у иностранных студентов увеличивается стремление к личному общению с жителями России и пониманию их образа жизни, традиций, особенностей взаимоотношений в обществе.

Достаточно большой объём информации и высокие требования к знаниям и умениям иностранного студента — всё это современные условия не только образовательного процесса, но и современной действительности, поскольку иностранные студенты, изучающие русский язык на территории РФ, ставят перед собой прежде всего прагматические цели. Для практической реализации поставленной цели (владение русским языком в достаточной мере для выполнения профессиональной деятельности) необходимы новые подходы к организации учебного процесса со стороны преподавателя. Поэтому сегодня в методике преподавания русского языка как иностранного наметилась тенденция к сочетанию коммуникативного подхода и его разновидности — интерактивного подхода.

Целью данной статьи является описание опыта применения интерактивных методов на занятиях по русскому языку как иностранному, в частности, на уроках говорения, имеющих задачу дать определенные лингвострановедческие знания. В статье под говорением понимается «продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности, посредством которого — совместно с аудированием — осуществляется устно-речевое общение, т. е. содержанием говорения является выражение мыслей, передача информации в устной форме»¹.

Существует много факторов, затрудняющих обучение говорению. «Причины трудностей заключаются в том, что языковой материал, кото-

рым должен овладеть человек, выступает в совершенно новом качестве: им нужно овладеть активно, как средством общения, а не просто узнавания и опознавания, что является задачей при рецептивном восприятии языка»².

В учебном процессе преподаватель ставит цель сформировать коммуникативный навык у студентов в условиях учебных коммуникативных ситуаций, которые моделируют и имитируют реальное речевое общение. Успешность устного общения определяется многими факторами, в том числе выбранными преподавателем методами работы на практических занятиях.

Целесообразность использования интерактивных методов при преподавании русского языка в иноязычной аудитории позволяет организовать учебный процесс таким образом, что практически все студенты вовлекаются в процесс познания. Подобная совместная деятельность обучаемых в процессе освоения учебного материала дает возможность каждому внести свой особый индивидуальный вклад, обменяться знаниями, идеями, способами деятельности в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки.

Общеизвестно, что интерактивные методы (*inter* — это «взаимный», *to act* — «действовать») нацелены на более тесное сотрудничество студентов как с преподавателем, так и друг с другом, т. е. на доминирование активности учащихся в процессе обучения.

Согласно современной педагогической теории основой интерактивного подхода являются упражнения и практические задания, выполняемые учащимися как в аудитории, так и в качестве самостоятельной работы дома. Отличительной особенностью интерактивных упражнений и заданий является то, что они направлены на постижение нового материала и обобщение ранее изученного. Современная педагогика обладает богатой копилкой интерактивных подходов (проектная методика, творческие задания, игры и т. д.), описанных в трудах В. М. Букатова, А. Гутникова, Д. Н. Кавтарадзе, В. Пронькина и др.³

На наш взгляд, одним из продуктивных методов на занятиях обучения говорению является не только применение интерактивной лекции, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, но и метод «студент в роли преподавателя», или «каждый учит каждого», позволяющий формировать коммуникативные, социокультурные и лингвострановедческие компетенции. Поскольку сутью лингвострановедческой компетенции является «знание национальных обычаяев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации»⁴.

При использовании метода «каждый учит каждого» формируется навык совместной работы и управления информацией. Данный метод

оправдан при необходимости изучения большого потока информации, так как он мотивирует студентов. Сущность метода в том, что студенты выбирают и передают друг другу, на их взгляд, наиболее ценные знания.

Опишем алгоритм реализации данного метода на занятиях по говорению: группа студентов получает задание подготовить рассказ и презентацию о лингвострановедческой реалии России в учебной аудитории, используя возможность выхода в Интернет, затем по очереди студенты рассказывают о той или иной традиции, предмете быта и т. д. всей группы. В конце занятия студенты высказывают свое мнение об услышанном, о новой информации.

Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия», подготовленный Институтом русского языка им. А. С. Пушкина, служит источником информации для иностранной аудитории на занятии. Преподаватель знакомит студентов со словарем, объясняя и определяя критерии выполняемого задания. Как правило, в поле зрения иностранцев попадают такие реалии, как *баня*, *варежки*, *мешок*, *ванька-встанька*, *бочка*, *закуска*. Обучаемые дополняют информацию словаря фотографиями, комментариями, сравнениями с реалиями своей страны. Интересный материал, преподносимый студентами друг другу в необычном формате, способствует эффективному достижению поставленных преподавателем целей.

Таким образом, положительными факторами интерактивной деятельности на практических занятиях по говорению можно назвать следующее: во-первых, организация и развитие диалогового общения, которое ведёт к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач; во-вторых, исключение преобладания как одного выступающего, так и одного мнения над другим; место преподавателя на интерактивных уроках сводится к направлению деятельности обучаемых на достижение целей занятия. Тот факт, что лингвострановедение составной частью входит в практическое занятие, ориентированное на развитие коммуникативных навыков иностранных студентов, дает возможность преподавателю провести урок, имеющий целью формирование прежде всего лингвострановедческой компетенции.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как иностранных (нового): Учеб. пособие. 2-е изд., испр. М.: РУДН, 2010. С. 128.

² Там же. С. 129.

³ Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр. 2-е изд., испр. и доп. М., 2003. 152 с.; Кавтараадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М., 1998. 176 с.

⁴ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. С. 140.

Galiulina I. R.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

**“STUDENT INSTEAD OF TEACHER”: INTERACTIVE METHODS IN TEACHING
SPEAKING CLASS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article deals with the active process in modern Russian pedagogy: the use of interactive method in teaching speaking class of Russian as a foreign language. It describes the criteria and rules of interactive methods in the classroom, with particular attention to the article author's method "student instead of teacher" or "everyone teaches everyone" in the formation of linguocultural competence in the speaking classroom.

Keywords: interactive method; speaking; linguocultural competence; work in groups.

Галлямова Нурия Шайхразиевна

Башкирский государственный университет, Россия

nuriyasch@gmail.com

КОМПЛЕКСНЫЙ ЭКЗАМЕН ДЛЯ ТРУДЯЩИХСЯ МИГРАНТОВ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН: ИТОГИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье представлен статистический анализ результатов сдачи комплексного экзамена на владение русским языком, истории России и основ ее законодательства в локальных центрах тестирования Республики Башкортостан, определены проблемные аспекты, предложены пути оптимизации этого процесса на региональном уровне.

Ключевые слова: миграционная политика, социально-культурная адаптация иностранных граждан, комплексный экзамен для трудовых мигрантов, региональная система тестирования, региональный научно-методический совет.

Реализация Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года предполагает решение ряда задач, в числе которых «содействие образовательной миграции и поддержка академической мобильности, выполнение гуманитарных обязательств в отношении вынужденных мигрантов, а также содействие адаптации и интеграции мигрантов, формированию конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом» (<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088244/>). Комплексный экзамен на знание русского языка, истории России и основ законодательства Российской Федерации находится в русле решения этих проблем.

Башкирский государственный университет является старейшим вузом Республики Башкортостан и интеллектуальным интегратором одного из крупнейших регионов России. Это интеллектуальный, научный, образовательный и культурный центр нашей республики. В настоящее время это самое крупное высшее учебное заведение в Башкортостане. Вуз входит в систему государственного тестирования иностранных граждан на знание русского языка как иностранного с 2003 г. (Приказ Министерства образования Российской Федерации от 20 июня 2003 г. № 2606). В 2004 году в университете открылось специальное структурное подразделение — Центр тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку, в настоящее время он носит название Региональный центр тестирования граждан зарубежных стран (РЦТ). Преподаватели БашГУ и РЦТ (25 чел.) прошли специальное обучение в Российском университете дружбы народов (РУДН) и имеют удостоверения, дающие право тестирования иностранных граждан и лиц без гражданства на знание русского языка.

Подготовку к приему комплексного экзамена (КЭ) мы начали задолго до самого экзамена. Мы прекрасно понимали всю значимость

и в то же время сложность поставленной государством задачи и не просто ждали отмашки — начать тестирование, а вели большую подготовительную работу: с национальными диаспорами, с ведомствами, так или иначе связанными с проблемами миграции: УФМС РБ, Министерством труда и социальной защиты населения РБ, с другими государственными и общественными структурами.

В ноябре 2014 года мы провели круглый стол «Миграционная политика Российской Федерации и интеграционный экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации» с участием представителей администрации президента Башкирии, УФМС РБ, глав диаспор, крупных работодателей, профессорско-преподавательского состава Башкирского государственного университета, представителей головного центра тестирования — РУДН. Здесь мы обсудили все возможные проблемы, наметили пути взаимодействия.

В результате мы первыми в республике начали тестирование трудящихся мигрантов в рамках КЭ. Проблемы, которые возникли на первом этапе тестирования, всем, я думаю, известны: задержка сроков выдачи сертификатов, ошибки в написании фамилий и многое другое.

В настоящее время тестирование представляет собой хорошо отлаженный механизм: сертификаты приходят в срок, ошибки минимальны, обновление тестовых материалов — по первой заявке! Итак, мы научились тестировать, головной центр отладил организационно-технические моменты. Проблемы исчерпаны?

Но давайте посмотрим на цифры. Возьмем только количество мигрантов, сдавших комплексный экзамен для получения разрешения на работу в нашем РЦТ в 2015 году. Мы видим его стремительное уменьшение в течение года. И это не только сезонный фактор.

Таблица 1. Количество трудовых мигрантов, сдавших комплексный экзамен для получения разрешения на работу в локальном центре тестирования Башкирского государственного университета (2015 г.)

Вид экзамена/квартал	I квартал	II квартал	III квартал	IV квартал
Патент	1832	1082	35	6

Сравним другие показатели. Общее количество мигрантов, прошедших государственное тестирование с 1 января 2015 г. по 30 ноября 2015 г. в четырех вузовских локальных центрах, составляет 8738 человек (табл. 2), а общее количество мигрантов, прошедших государственное тестирование с 1 января 2015 г. по 30 ноября 2015 г. в локальном центре Уфимского государственного топливно-энергетического колледжа, — 7954 человека, чуть меньше, чем во всех вузовских центрах (табл. 3).

Таблица 2. Общее количество мигрантов, прошедших тестирование в локальных центрах тестирования при вузах за период с 1 января по 31 октября 2015 г.

Вуз	ВНЖ (вид на жи-тельство)	РВП (разрешение на временное пребывание)	Патент (трудовые мигран-ты)	Досда-ча экза-мена	Не сдали экзамен	Итого получили сертифи-кат
БашГУ	683	1554	2954	43	37	5271
БИСТ	182	258	1683	110	28	2261
БГПУ	105	203	602		4	914
УГНТУ	70	62	156	1	3	292
ИТОГО	1040	2077	5395	154	72	8738

Таблица 3. Общее количество мигрантов, сдавших КЭ в УТЭК с 1 января по 30 ноября 2015 г.

Образова- тельная орга- низация	Общее ко- личество мигран- тов, про- ходивших экзамен	Количество мигрантов, успешно сдавших экзамен и получивших сертификат			
		Разре- шение на работу/ Патент	Разрешение на временное проживание	Вид на жи- тельство	Общее количество
ГАПОУ УТЭК	7954	5814	1555	583	7954

И дальше: по сведениям УФМС по Республике Башкортостан, за период с 1 января 2015 г. по 31 октября выдано РВП — 3461, ВНЖ — 2400, разрешений на работу — 25 737. Итого, общее количество мигрантов, сдавших экзамен и получивших сертификат, подтверждающий владение русским языком, знание истории России и основ ее законодательства, равно 31 598 чел. Возникает вопрос — где сдали экзамены оставшиеся 14 906 человек?

Показатели 2016 года еще менее утешительны. Так, за I квартал 2016 г. всеми вузами были протестированы 238 человек (табл. 4). В то время как в республике, по данным УФМС по РБ, разрешение на работу (патент) получили 6823 человека, разрешение на временное проживание получили 990 человек, вид на жительство — 1022 человека.

Почему стала возможной такая ситуация? Почему такой отток тестируемых из локальных центров государственных вузов? Может, требования к уровню знаний трудящихся мигрантов в других локальных центрах ниже, процедура прохождения экзамена проще? А мы ведь знаем, что главная задача комплексного экзамена — не просто организация процесса тестирования и выдачи сертификата, а стимулирование необхо-

димости обучения трудовых мигрантов, их социально-культурной адаптации — именно это является ключевой идеей комплексного экзамена.

Таблица 4. Информация об образовательных организациях высшего образования, предоставляющих иностранным гражданам услуги по обучению русскому языку, истории и основам законодательства (I квартал 2016 г.)

Образовательные организации	Обучение	Трудовые мигранты (патент), чел.	ВНЖ (вид на жительство)	РВП (временное пребывание)
БашГУ	24	6	78	27
БИСТ	—	—	—	—
ВЭГУ	—	—	1	—
УКСИВТ	—	24	22	6
УГНТУ	—	1	20	26
БГПУ им. М. Акмуллы	—	—	26	1 чел.
Итого:	24	31	147	60
ИТОГО				238 чел.

На многие наши вопросы мы нашли ответ в материалах экспертного исследования работы региональных центров тестирования, опубликованные на сайте РОПРЯЛ (<http://ropryal.ru/экспертная-работа/> — дата обращения 30 мая 2016 г.).

Я процитирую лишь небольшой фрагмент отчета об этом экспертном исследовании. В феврале-марте 2016 года Российское общество преподавателей русского языка и литературы провело исследование 87 центров тестирования 22 субъектов Российской Федерации: Алтайский край, Белгородская область, Забайкальский край, Кабардино-Балкарская Республика, Калининградская область, Калужская область и др. В числе самых важных проблем, отмеченных комиссией, были следующие: «...отсутствие у тестирующих организаций компетенций в области русского языка и лингводидактического тестирования: 67% всех уполномоченных организаций в рассмотренных субъектах Федерации не имеют каких-либо структурных подразделений, специализирующихся на изучении, преподавании русского языка, русского языка как иностранного. Из всех уполномоченных центров лишь 28% относятся к высшей школе, 26% представляют собой средние общеобразовательные школы, 37% — учреждения среднего профессионального образования, 9% — частные образовательные организации. Примечательно, что в ходе исследования не были обнаружены какие-либо сведения о проведении конкурсного отбора при определении перечня тестирующих организаций» (<http://ropryal.ru/экспертная-работа/>).

Таким образом, можно констатировать тот факт, что ситуация по всей России практически одинаковая: тестированием на владение русским языком, знание истории России и основ ее законодательства

может заниматься кто угодно — важно правильно оформить документы. На наш взгляд, такому положению вещей способствует ряд факторов:

1. Коммерциализация процесса тестирования и, как следствие, открытие огромного количества организаций, не имеющих отношения к образовательной деятельности, обучению мигрантов, но занимающихся приемом КЭ;
2. Сроки выдачи сертификатов: у вышеизложенных организаций они составляют от 2 до 5 дней, в вузах — от 7 рабочих дней.
3. Манипуляции со стоимостью тестирования. Произвольно и многократно изменяется стоимость тестирования. На сегодняшний день идет тенденция снижения стоимости от 4500 руб. до 3000 руб.

Мы проанализировали ситуацию и решили, что мириться с существующим положением вещей нельзя. В январе 2015 г. мы обратились в правительство РБ с предложением об учреждении общественной организации — Регионального научно-методического совета по координации деятельности образовательных организаций Республики Башкортостан, имеющих право на проведение комплексного экзамена.

15 июня 2015 года на базе нашего университета мы провели семинар-совещание на тему «Адаптация и интеграция мигрантов: система государственного и регионального тестирования по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ» с участием представителя головного центра тестирования РУДН — А. В. Должиковой, руководителей локальных центров тестирования, работающих на территории РБ, представителей правительства РБ, УФМС РБ, МВД РБ, главного федерального инспектора по Республике Башкортостан А. В. Чечватова. На этом совещании мы определили основные цели, задачи работы Регионального совета, наметили его состав, функции.

В результате такой долгой подготовительной работы распоряжением правительства РБ от 19 февраля 2016 г. № 143-р такой совет был создан. Мы провели первое заседание регионального совета, на котором было утверждено положение о совете, определены требования к тестирующим организациям, перечень этих организаций, а также состав методической комиссии.

В настоящее время идет работа над созданием электронной базы-реестра учета результатов экзамена и выдачи сертификатов, подобно базе головного центра РУДН, создается банк тестовых материалов, разрабатываются другие нормативные документы. Мы убеждены, что для сохранения единства содержательной и процедурной стороны комплексного экзамена на региональном уровне необходимо соблюдать принцип преемственности с федеральной государственной системой тестирования.

Итак, основная задача Регионального научно-методического совета — налаживание эффективной работы системы регионального тестирования трудящихся мигрантов на территории РБ, совершенствование механизма контроля за процедурой проведения экзамена, за выдачей иностранным гражданам сертификатов, методическое сопровождение

и оказание практической помощи образовательным организациям, включенным в перечень тестирующих организаций.

Gallyamova N. Sh.

Bashkir State University, Russia

ASSEMBLED EXAMINATION FOR MIGRANT WORKERS IN THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN: RESULTS, PROBLEMS AND PERSPECTIVES

The article describes statistical analysis of the assembled examination comprising Russian language, history of Russia and the basics of Russian legislation in local testing centers of the Republic of Bashkortostan as well as defines problematic aspects and suggests the ways of the process optimization on regional level.

Keywords: migration policy, socio-cultural adaptation of foreign citizens, assembled examination for migrant workers, regional system of testing, regional scientific-methodological council.

Гиловая Елена Анатольевна

*Московский государственный технический
университет «СТАНКИН», Россия*

gea2012@yandex.ru

СОЗДАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОСОБИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются авторы пособий по языку специальности для студентов-иностранцев. В качестве возможного решения предлагается создание новых учебных материалов по языку специальности, в основу которых положены оригинальные и аутентичные тексты.

Ключевые слова: аутентичный текст, адаптированный текст, оригинальный текст, когнитивные структуры, функционально-стилистические разновидности.

В последнее время всё более актуальным становится создание пособий по научному стилю речи на основе оригинальных и аутентичных текстов. Обучение научному стилю на основе адаптированных, сконструированных русистом или научно-популярных текстов уходит в прошлое. Наиболее востребованными среди иностранных учащихся становятся учебно-научные материалы по конкретным вузовским дисциплинам. Перед русистами встаёт новая задача — создавать учебные материалы на основе аутентичных текстов по специальности. В связи с этим приобретают актуальность вопросы о том, как устроен аутентичный текст, чем он отличается от адаптированного, наконец, как должно выглядеть издание, основанное на аутентичном материале.

Математика является базовой дисциплиной во всех технических вузах. Однако существующие материалы по языку математики не подходят для аудитории со слабой предметной или языковой подготовкой, поскольку либо представленные в них тексты содержательно недоступны для выпускников средних школ, либо предлагаемый материал не соответствует последовательности изучения русского языка на начальном этапе.

Исследование организации аутентичного математического текста, сравнение письменных и устных вариантов текстов, с которыми студент работает в вузе, а также изучение возможности использования аутентичного материала в процессе преподавания языка специальности — основные задачи, стоящие перед методистом РКИ.

Чтобы ответить на вопрос, чем отличается адаптированный, с одной стороны, и оригинальный, аутентичный тексты, с другой, необходимо ввести понятие, на основе которого будем сравнивать эти тексты. Сопоставление текстов целесообразно провести, сравнивая те денотативные смыслы, которые они передают. Для этого воспользуемся понятием «когнитивная структура». «Когнитивная структура — неделимая и нечленимая когнитивная единица, хранящая «свёрнутое» знание и/или представление»¹.

В исследовательской литературе были предприняты интересные попытки установить связь между когнитивными единицами и их языковыми реализациями². Рассмотрены учебные издания по РКИ для студентов-нефилологов (учебники, пособия, программы, и т. д.). Было выдвинуто предположение, что последовательность и набор языковых конструкций, представленных в них, являются оптимальными для преподавания русского языка студентам-нефилологам. Предложено использовать эту последовательность при выделении когнитивных единиц, которые иностранец должен научиться реализовывать по-русски. Задача преподавателя — познакомить студента с последовательностью языковых конструкций, реализующих данную систему когнитивных структур.

Используя этот подход, мы проанализировали тексты математических учебников и устные лекции по математике. Выяснилось, что набор когнитивных структур в аутентичном тексте по математике значительно отличается от набора когнитивных структур в изданиях по РКИ, посвящённых изучению научного стиля речи. Можно сделать вывод, что существующие издания по языку специальности не готовят иностранца к восприятию аутентичного учебно-научного математического материала, то есть не готовят к аудированию лекций и чтению учебников по математике на русском языке. Рассмотрим, какие когнитивные структуры реализуются в письменном аутентичном математическом тексте.

Для успешного восприятия аутентичных материалов по математике на 1-м курсе вуза студент-иностранец должен уметь реализовывать следующие когнитивные структуры: «Разработка планов деятельности»; «Дефинирование»; «Номинирование»; «Индукция»; «Дедукция»; «Импликация»; «Сопоставление».

Очевидно, что если в процессе обучения языку специальности использовались адаптированные или ещё хуже — смоделированные русистом тексты, то база когнитивных структур, сформированная на этих материалах, будет иметь искажённый характер. При чтении текстов математических учебников или в процессе слушания лекций необходимо активизировать когнитивные структуры, позволяющие воспринимать именно аутентичные, а не адаптированные тексты. Набор когнитивных структур, необходимый для понимания аутентичных текстов по математике, значительно отличается от набора структур, формируемого при чтении адаптированных или смоделированных русистом материалов. Вот почему вопрос о том, как должно выглядеть пособие по языку специальности (в нашем случае — по языку математики), в данной работе решается в пользу разумного включения оригинальных и неадаптированных текстов в издания по языку специальности.

Кроме такого важного критерия учебного текста, как степень адаптированности, есть ещё одна характеристика, определяющая его пригодность для изучения в иностранной аудитории. При обучении студентов-

нефилологов речевому общению на профессиональные темы предлагается разграничивать функционально-стилистические разновидности текста: общенаучные и узкоспециальные тексты; собственно-научные и учебно-научные тесты; научные и научно-популярные тексты.

Вопрос о выборе между общенаучными и узкоспециальными текстами решается по-разному. Некоторые исследователи считают, что сначала (на продвинутом этапе) логичнее обучать научному стилю речи на основе общенаучных текстов, а потом (на завершающем этапе) можно переходить к работе с узкоспециальными текстами. Другие исследователи придерживаются иного мнения, предлагая начинать чтение узкоспециальных текстов как можно раньше³.

Выбор той или иной позиции зависит от контингента, о котором идёт речь. При обучении гуманитариев, в частности — экономистов, чтение узкоспециальных текстов надо начинать как можно раньше. Однако в техническом вузе ситуация другая. Предметное содержание узкоспециальных текстов нельзя понять, если не знаешь общенаучных дисциплин. Нельзя воспринимать сопромат и теоретическую механику, если не проходил математику, физику, черчение. Вот почему обучение языку специальности в техническом вузе надо начинать с чтения общенаучных текстов, а потом переходить к изучению узкоспециальной литературы.

Узкоспециальные тексты, в свою очередь, делятся на собственно-научные и учебно-научные. Учебно-научный текст целесообразнее вводить на 1-м курсе. Он является изложением основ той или иной науки⁴. Тексты вузовских учебников по специальности, учебных пособий, методичек и др. формируют предметную компетенцию будущего специалиста. Они являются основным источником, с которым работает студент на начальном этапе обучения. Собственно-научные тексты (статьи, монографии и др.) используются в качестве учебного материала на старших курсах.

Ещё одно важное противопоставление — оппозиция научного и научно-популярного текстов. Если адресатом научного текста являются специалисты, то научные сведения, изложенные в научно-популярных текстах, обращены к массовому читателю. Научно-популярная литература в развлекательной и доступной для массового читателя форме излагает наиболее интересные факты современных исследований и достижения науки прошлых лет. Использование научно-популярных текстов на занятиях по языку специальности сначала выглядело очень привлекательно. Учебно-научную и научно-популярную литературу одного профиля (например, инженерные науки и др.) объединяет большой пласт общей лексики, и поэтому было бы логично в интересной и доступной форме научно-популярного текста отрабатывать трудную терминологию научного текста. Однако, как показывает практика, обучение языку специальности на основе речевого материала научно-популярного подстиля не приводит к ожидаемым результатам. Главная задача, стоящая перед

студентами на занятиях по языку специальности, — овладение научным стилем речи с целью дальнейшей учебно-научной деятельности и профессионального общения. Решить эту задачу, усвоив лексический пласт научной речи, иностранный студент не сможет. Необходимо познакомить его с особенностями грамматической, синтаксической и, наконец, текстовой организации научного стиля речи. Сделать это можно только с помощью научных образцов текста.

При создании экспериментального пособия по языку специальности (по языку математики) мы руководствовались перечисленными выше принципами отбора учебных материалов. Вопрос решался в пользу оригинальных и аутентичных текстов. Используя адаптированные материалы, мы не сможем сформировать в сознании иностранного учащегося базу когнитивных структур, необходимых для восприятия аутентичных текстов по специальности. Иностранец научится читать и аудировать адаптированные тексты, которые никогда не встречаются ему в реальной учебной обстановке. Вот почему главной задачей подобного издания стал подбор оригинального и аутентичного материала, изучение которого позволило бы подготовить иностранца к занятиям в российских технических вузах, к чтению и аудированию учебно-научного текста на русском языке⁵.

Опыт работы по данному пособию продемонстрировал эффективность использования аутентичных и оригинальных текстов при подготовке иностранцев к учёбе в российских технических вузах. Изучение математических текстов, с одной стороны, обеспечивает языковую подготовку иностранца, с другой стороны, повышает предметную компетенцию абитуриента, даёт математические знания, повышает мотивацию посещения занятий по научному стилю речи.

Совмещение требований русиста и математика в одной книге оказалось задачей непростой, требующей компромисса как с одной, так и с другой стороны. Однако, на наш взгляд, только тесное сотрудничество с преподавателями-предметниками позволяет достигать наилучшего результата при обучении языку специальности. Стремление к поиску «точек соприкосновения», компромисса между русистом и предметником является наиболее продуктивным способом повышения качества обучения языку специальности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М., Гнозис, 2003. 375 с.

² Фарисенкова Л. В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике. М.: Изд-во «Гуманитарий» Академии гуманитарных исследований, 2000. 268 с.

³ Клобукова Л. П. Лингвометодические основы обучения иностранных студентов нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы: дис. ... д-ра пед. наук. М., МГУ, 1995. 435 с.

⁴ Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., Русский язык, 1976. 200 с.

⁵ Гиловая Е. А. Соотношение когнитивной и коммуникативной составляющих смысла учебного текста с позиции преподавателя РКИ в техническом вузе (на примере математических текстов): дис. ... канд. пед. наук. М, МГУ, 2006. 188 с.

Gilovaya E. A.

Moscow State Technical University “STANKIN”, Russia

**THE CREATION OF MODERN TEXTBOOKS FOR TEACHING SPECIALTY LANGUAGE
IN THE TECHNICAL UNIVERSITY**

The article discusses the problems faced by the authors of speciality language textbooks for foreign students. As a possible solution the author proposes creation of new teaching materials in English for special purposes, based on the original and authentic texts.

Keywords: authentic text; adapted text; original text; cognitive structure; functional and stylistic varieties.

Гирфанова Эльмира Маратовна

*Северо-Западный государственный медицинский
университет имени И. И. Мечникова Министерства
здравоохранения Российской Федерации, Россия*

kafedra.russkogo@szgmu.ru

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ-НЕФИЛОГОВ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПОСЛЕДИПЛОМНОМ УРОВНЕ
ДЛЯ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ:
НОВЫЕ ЗАДАЧИ И НОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ**

Статья посвящена обучению русскому языку на начальном этапе нового типа учащихся: взрослых иностранцев-нефилологов, имеющих высшее образование и желающих углубленно изучать избранную специальность на русском языке. В статье рассматриваются проблемы (в том числе методические и психологические), связанные с таким типом обучения на уровне дополнительного образования. Анализируемые проблемы актуальны для российских вузов, обучающих иностранцев на последипломном уровне.

Ключевые слова: обучение взрослых русскому языку как иностранному, дополнительное образование на русском языке, изучение языка специальности, русский язык в специальных целях.

В последние несколько лет на фоне повышенного внимания к России в целом можно, как нам кажется, отметить рост интереса и к русскому языку, и к получению профессионального образования в России у представителей разных стран: многие нефилологические вузы отмечают, что значительно увеличилось количество учащихся из стран так называемого дальнего зарубежья. Результатом этого всплеска интереса к России стало среди прочего и формирование новых контингентов изучающих русский язык иностранцев, имеющих свои цели и мотивы к обучению, что явилось для преподавателей русского языка как иностранного «новым вызовом», поставило перед ними новые задачи и новые проблемы, требующие исследования и решения.

Попытаемся выявить и обозначить эти проблемы на примере такого «нового вызова» — открытой в 2015/16 учебном году в СЗГМУ им. И. И. Мечникова новой дополнительной образовательной программы по русскому языку для иностранных граждан, получившей название «Подготовка к поступлению на обучение по образовательным программам подготовки кадров высшей квалификации». Слушателями этого курса РКИ стали иностранные врачи (из Эквадора, Мексики, Судана, Аргентины, Колумбии, Мьянмы), получившие высшее медицинское образование у себя на родине, но никогда ранее не изучавшие русский язык. Эти слушатели планируют в течение восьми месяцев изучать русский язык на подготовительном курсе (ещё раз заметим, «с нуля»), а основной их целью является обучение в клинической ординатуре (то есть углубленное, узконаправленное изучение конкретной врачебной специ-

альности для дальнейшей самостоятельной высококвалифицированной работы) в России на русском языке.

В соответствии с учебным планом этой образовательной программы наши обучаемые изучают русский язык в объеме 800 аудиторных часов (общее владение и язык специальности), а также занимаются (384 аудиторных часа) на клинической кафедре по своей будущей специализации. Причем «выход» слушателей курса на специальные кафедры происходит уже на двенадцатой неделе их обучения (после 380 часов изучения русского языка). Чтобы обучение на клинической кафедре стало хоть сколько-нибудь возможным, учащимся необходимо было за первые 12 недель обучения не только освоить значительное количество лексики (в том числе и специальной), но и получить представление о базовой грамматике русского языка, а также ознакомиться с наиболее частотными конструкциями научного стиля речи. По окончании подготовительного курса иностранные слушатели должны сдать вступительный экзамен в ординатуру по избранной специальности на русском языке.

Таким образом, сразу выявляется первая проблема такого обучения: несоответствие количества часов, предусмотренных для изучения русского языка, тому языковому уровню, которого необходимо достичь. Как известно, для достижения I сертификационного уровня владения РКИ при обучении «с нуля» необходимо минимум 600 часов (включая профессиональный модуль), а затем для достижения II уровня, то есть теоретически предполагаемого уровня владения русским языком иностранца — выпускника российского нефилологического вуза, ещё около 720 часов. Чтобы сдать вступительный экзамен в ординатуру на русском языке, нужно (по крайней мере считается, что нужно) владеть языком на II уровне (среди прочего: объем лексического минимума — 10 000 единиц), а часов на изучение русского языка практически в два раза меньше, чем нужно для достижения этого уровня. И это несоответствие делает необходимостью очень интенсивную работу как преподавателя РКИ, так и самих учащихся, требует от них максимального напряжения и концентрации всех сил на одной цели.

Отметим также, что для достижения этой цели вынужденной мерой оказалась нетипичная расстановка приоритетов обучения. Поскольку для слушателей курса изначально профессиональный модуль обучения представлялся более значимым, чем общее владение языком, и необходимо было подготовить их к пониманию речи преподавателя и к чтению специальных текстов при обучении на специальной кафедре, на первом этапе обучения способность учащихся к пассивному пониманию оказалась важнее, чем их способность реализовать в высказывании свое коммуникативное намерение, грамматическая правильность высказывания надолго отодвинулась на второй план, а знакомство с грамматическими конструкциями научного стиля началось уже на 8-й неделе обучения.

Конечно, описываемая ситуация обучения была стрессовой для учащихся и породила целый ряд психологических проблем, большинство из которых связаны именно с тем, что это люди взрослые, часто имеющие значительный опыт работы, обладающие очень сильной мотивацией к обучению, но при этом цель их обучения очень специализирована и конкретна. Как врачам, им свойственно стремление к безошибочным действиям, ибо они понимают, насколько тяжелы могут быть последствия врачебной ошибки, и этот перфекционизм переносится в учебную ситуацию, учащиеся тяжелее переживают свои коммуникативные неудачи и свои ошибки. Другой психологической проблемой оказалось то, что многие «немолодые взрослые» оказались не готовы к интенсивным нагрузкам на все виды памяти, к психоэмоциональным нагрузкам, вызванным жизнью в иной стране, культуре и т. п. Они хуже запоминают, медленнее справляются с операциями анализа и синтеза. Преподаватель должен постоянно преодолевать противоречие между необходимостью создания позитивного настроя в обучении и необходимостью объективной оценки успешности слушателей курса.

Следующая группа проблем — это проблемы методические, значительная часть которых также связана с тем, что мы говорим об обучении взрослых. Хотя в научной литературе можно найти множество исследований по андрагогике, по методике обучения взрослых, в том числе и иностранным языкам, эти знания, как правило, находятся за рамками учебных программ филологического образования. Преподаватель РКИ, работающий со взрослыми, очень быстро начинает ощущать нехватку этих знаний, пытаясь выбрать наиболее эффективные техники и методики обучения. Более того, существующие учебники по РКИ с точки зрения методики не могут ему в этом помочь. Как показал проведённый нами анализ наиболее известных существующих учебников по РКИ для взрослых (дающих возможность обучения с элементарного до I сертификационного уровня), понятие «взрослый» в большинстве из них приравнивается к понятию «студент», что, возможно, не совсем верно для вчерашних школьников, которые психологически взрослыми часто ещё не являются. Если же не приравнивается, то «взрослая направленность» учебника выражается в подборе «взрослых» разговорных тем, таких как «Ресторан», «Воспитание детей», «Политика» и т. п. Однако методически в том и в другом случае учебник строится без учета особенностей обучения взрослых. Приведем только один пример: практически все учебники по русскому языку как иностранному с нуля до I уровня предполагают дробную подачу грамматического материала по всем известному концентрическому принципу. При этом, например, различные значения одного и того же падежа изучаются в разное время, иногда со значительным времененным разрывом и изучением другого материала в этом промежутке, также в разное время и в разных уроках изучаются

формы простого и сложного будущего времени, использование вида глагола в прошедшем и будущем времени, различные способы перевода прямой речи в косвенную, использование союзного слова «который» в разных падежах (список грамматических тем можно продолжить). Между тем ещё в 70-х годах теперь уже прошлого XX века было установлено, что особенностям восприятия и усвоения изучаемого иностранного языка у взрослых соответствует нераздробленная подача грамматического материала (что, кстати, не противоречит принципу концентризма), которая позволяет учащимся понять общие закономерности, объединяющие различные грамматические структуры. В случае же дробной подачи материала, вводимый позже, усваивается значительно хуже, часто у обучаемых создается неверная ориентировочная основа, и в результате психологической тенденции сопротивляться возрастанию неопределенности новая информация, получаемая позже, «отталкивается». Следовательно, весь новый языковой материал лучше представлять в начале каждого урока (и шире — обзорно — в начале каждой темы), чтобы дать учащимся возможность общей ориентировки в материале (об этом писала, например, Е. С. Устинова*). Если преподаватель не учитывает это, ему придется преодолевать некоторое «сопротивление» обучаемых, желающих иметь общее представление о языковых явлениях и системе изучаемого языка.

В связи с вышесказанным нельзя обойти тот факт, что для такого контингента учащихся очень сложно подобрать учебные материалы для обучения общему владению языком на начальном уровне: существующие многочисленные учебные пособия для взрослых, как правило, ориентированы на краткосрочные курсы русского языка, имеют коммуникативную направленность и минимизированные сведения о грамматической системе русского языка, или предназначены для целевой аудитории («русский язык для бизнеса», «для туристов»), или, если рассчитаны на длительное обучение (то, что раньше называлось «подготовительным факультетом»), не дают возможности быстро дать обучаемым представление обо всей базовой грамматике русского языка.

Ещё одной трудноразрешимой методической проблемой при обучении на последипломном уровне будущих узких специалистов стало вычленение лексического и грамматического минимума для содержания «профессионального модуля». Эта задача может быть разделена на две: вычленение «общего профессионального» и узкоспециального минимума. Под узкоспециальным минимумом мы понимаем язык будущей специальности в ординатуре. Поскольку силами преподавателей-руссистов такой минимум выделить невозможно, мы попытались задействовать для решения этой задачи специальные клинические кафедры: мы прошли их составить терминологический минимум объемом 200–250 единиц, а также предоставить небольшие учебно-научные тексты, которые можно было бы адаптировать к языковому уровню учащихся. Терми-

нологические минимумы были составлены, но тексты оказались неразрешимой проблемой. Учебных пособий по языку узкой специальности для обучаемых-иностранцев с невысоким уровнем владения русским языком в принципе не существует, а пособия для русских ординаторов и студентов содержат настолько информативно-насыщенные тексты, что они практически не подлежат ни компрессии, ни адаптации. Таким образом, слушатели курса были поставлены перед необходимостью изучать будущую специальность самостоятельно фактически переводным методом, работая с текстами большого объема, попутно пополняя запас терминологической лексики. Чтобы облегчить им эту задачу, преподаватели РКИ попытались вычленить «общий профессиональный минимум», то есть материал, который мог бы изучаться на занятиях в группе, в состав которой входят слушатели, выбравшие для себя различные будущие специальности. Для «общего профессионального минимума» были выбраны основные грамматические конструкции научного стиля речи (темы: определение предмета, качественная характеристика предмета, форма, строение и состав предмета, классификация предмета, функции предмета и т. п.) на основе учебно-научных текстов, описывающих основные системы человеческого организма. Кроме того, учащиеся были ознакомлены с основными способами выражения субъектно-предикатных, причинно-следственных, временных, условных, уступительных отношений на примере отдельных предложений или микротектов профессиональной сферы общения. Можно сказать, что при обучении профессиональной речи преподаватели РКИ ставили себе задачу вывести слушателей с уровня «я ничего не понимаю» на уровень «я не знаю это слово», то есть попытаться снять грамматические трудности, вынужденно оставив лексические на самостоятельную работу обучаемых.

В конце учебного года мы предложили слушателям подготовительного курса ответить на несколько вопросов, в опросе приняли участие 14 человек. Отвечая на вопрос о количестве учебной нагрузки, 12 человек оценили её как нормальную, 1 человек отметил «можно бы больше» и только 1 человек посчитал нагрузку слишком большой. Объем домашних заданий посчитали нормальным 11 человек, 2 отметили, что могли бы делать больше, и 1 человек посчитал, что должно быть меньше. Таким образом, можно сказать, что 93% обучаемых взрослых в итоге сошли интенсивную годовую нагрузку нормальной для себя. При ответе на вопрос, чего они хотят, когда изучают русский язык, 13 слушателей курса выбрали ответ «понимать систему грамматики» или «понимать, как правильно сказать, как правильно формулировать предложение» и только 1 человек предпочел «больше говорить и не думать о грамматике, пусть будут ошибки, это неважно», то есть взрослые обучаемые стремились к знанию и пониманию грамматической системы языка. Отвечая на вопрос о том, что происходит, когда они говорят по-русски, 4 слушателя

курса отметили, что стараются вспоминать правила и не делать ошибок, 5 человек отметили, что боятся сделать ошибку и поэтому говорят очень мало, и 5 человек отметили, что не думают об ошибках, потому что «главное — сказать как-нибудь».

Отвечая на вопрос о полезности изучения грамматических конструкций научного стиля речи, медицинских терминов, 10 человек отметили, что это помогло им учиться на специальной кафедре, 3 человека — что это помогло им читать и понимать научные тексты, 1 человек отметил, что этого было мало и должно быть больше, то есть 100% слушателей курса отметили полезность «профессионального модуля» обучения.

В заключение скажем, что проблемы такого типа дополнительного образования по русскому языку как иностранному на последипломном уровне в специальных целях являются ещё недостаточно исследованными и требуют дальнейшего изучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

* Устинова Е. С. Проблема содержания и построения учебных материалов при ускоренном обучении взрослых иностранному языку (начальный этап) // Методика преподавания русского языка как иностранного. Сборник. М.: Изд-во УДН, 1977. С. 49–57.

Girfanova E. M.

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov, Russia

TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN NON-PHILOLOGY STUDENTS AT THE POST-DEGREE LEVEL IN ORDER TO PREPARE HIGHLY QUALIFIED PERSONNEL: NEW CHALLENGES AND NEW PROBLEMS

The article is devoted to teaching Russian language at the initial stage of a new type of students: adult non-philology students with higher education, wanting to study in depth a chosen specialty in Russian language. The problems, both methodological and psychological, associated with this type of teaching at the level of additional education are discussed in this article. The analyzed problems are actual for Russian universities, training foreigners at the postdegree level.

Keywords: teaching Russian as a foreign language; language to adult students; additional education in Russian language; study of specialty languageж Russian for special purposes.

Глазунова Ольга Игоревна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

o.i.glazunova@mail.ru

НОВЫЕ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ И МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (СПбГУ. 2014)

В статье представлены результаты работы по созданию новых программ и соответствующих им материалов по тестированию, которые были созданы в СПбГУ в 2014 году и прошли проверку в течение 2014–2016 годов в рамках модульной организации обучения русскому языку как иностранному студентов всех уровней.

Ключевые слова: принципы модульного обучения, модульная программа, модульные материалы для тестирования.

Для унификации учебно-методических требований, описания специфики и структурных составляющих учебного процесса, обоснования целей и задач обучения используются программы, которые позволяют отразить наиболее важные компоненты учебного процесса на разных этапах его осуществления. Программы предназначены для того, чтобы регламентировать план предстоящей деятельности, его содержание, порядок следования и цели учебного процесса в целом и на каждом этапе обучения.

Первая «Программа по русскому языку для студентов-иностранцев» (М.: Сов. наука, 1949) была создана И. М. Пулькиной и утверждена Министерством высшего образования СССР 6 июля 1949 года. В этой программе реализовался один из наиболее существенных принципов построения системы обучения — изучение грамматики, прежде всего морфологии, на синтаксической основе. В дальнейшем этот принцип сохраняется как основополагающий во всех учебных программах по русскому языку как иностранному (РКИ).

В 60-е годы прошлого века в основных чертах было сформировано представление о методах и формах презентации учебного материала по РКИ в сфере грамматики. В 1962 году в издательстве МГУ вышла «Программа по русскому языку для студентов и аспирантов-иностранцев (элементарный курс)» (авторы: Е. Г. Баш, М. Н. Лебедева, З. П. Оконь и др.) В программу вошли грамматические темы, а также предписания по фонетике, графике и орфографии. Основной акцент был сделан на структуру предложения. Впервые учебный материал в программе был систематизирован на основе выражения смысловых отношений: предиктивно-модальных, количественно-именных и т. д. Через два года теми же авторами была разработана «Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах высших учебных заведений СССР» (М.: Высшая школа. 1964), в которой

материал был представлен по способам выражения смысловых отношений.

В 1970-е годы появились программы обучения русскому языку за пределами Советского Союза. «Программа по русскому языку для учащихся зарубежных вузов естественно-научного профиля» (проект) (М.: МГУ, 1972. Авторы: А. И. Голубева, Л. С. Муравьева и др.) была рассчитана на 120–140 часов занятий для стран с неславянскими языками и 60–80 часов — для стран со славянскими языками.

С началом работы издательства «Русский язык» стали переиздаваться программы, которые появились ранее. В том же 1976 году была переиздана программа «Русский язык для иностранных учащихся, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР» Г. Н. Аверьяновой, С. И. Андреевой и др., которая выходила в 1967 и 1973 годах. В 1976 году был опубликован проект первой «Программы по русскому языку для студентов гуманитарных филологических факультетов», разработанный под ред. Е. М. Степановой (М.: МГУ, 1976) и рассчитанный на 120–140 часов аудиторных занятий.

С введением в вузах СССР обязательного пятилетнего обучения русскому языку в РУДН был разработан новый вариант «Программы по русскому языку для студентов-иностранных, обучающихся в нефилологических вузах СССР» (Ю. В. Ванников, А. И. Голубева, О. Д. Митрофанова. М.: Русский язык, 1977).

После значительного перерыва в середине 1980-х годов была опубликована «Программа по русскому языку для студентов-иностраницев, обучающихся на нефилологических факультетах вузов СССР». Широкую известность получило 2-е переработанное издание (М.: Русский язык, 1985) под ред. О. Д. Митрофановой и А. И. Голубевой. Новая программа продолжала курс, выбранный в 1977 году: она не являлась национально ориентированной и отражала только основные моменты в процессе обучения (об этом свидетельствует небольшой ее объем — всего 46 страниц текста). К ее достоинствам можно отнести присутствовавшие в ней указания на цели и задачи обучения и описание общих характеристик этапов обучения.

Программа 1985 года в течение 15 лет оставалась единственным ориентиром для преподавателей РКИ. В 2000 году в СПбГУ были изданы учебные программы по русскому языку как иностранному: «Кафедра русского языка для иностранцев-нефилологов. Учебные программы» (СПб.: СПбГУ, 2000) и «Кафедра русского языка для иностранцев-филологов. Учебные программы» (СПб.: СПбГУ, 2000).

В создании «Программы по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень» (СПб.: Златоуст, 2001) приняли участие Н. Л. Андрюшина, Г. А. Битехтина, Т. Е. Владимирова, Л. П. Клобукова (отв. редактор), Л. В. Красильникова, М. М. Нахабина,

В. А. Степаненко (отв. редактор) и др. Программа представляла собой сборник грамматических таблиц, в которых представлены различные части речи и соотносящиеся с ними грамматические категории, указаны их синтаксические функции и система словоизменения (склонение, спряжение, изменение по родам и числам). Однако в имеющемся материале далеко не всегда учитывалась специфика перечисленных грамматических явлений с точки зрения русского языка как иностранного, которая и составляет основу для процессов обучения и тестирования. И если опытные преподаватели могли самостоятельно решить эту проблему, то для начинающих преподавателей работа по этой программе сопровождалась трудностями.

В условиях усиления интеграционных процессов в мире и расширения межвузовского обмена принципы организации учебной деятельности студентов-иностранцев нуждались в реформировании, целью которого стал переход на единую систему обучения и оценки знаний, предусматривающую унификацию процесса обучения русскому языку как иностранному, а также разработку материалов для проведения промежуточных и итоговых тестов, обеспечивающих универсальный подход в оценке уровня владения языком учащимися.

Перед методистами встал вопрос об использовании в вузовской практике образовательных технологий, ориентированных на более эффективное и конвенциональное обучение студентов. К их числу относится технология модульного обучения, активное применение которой характеризует обучение иностранным языкам в отечественных и зарубежных вузах. В 2014 году в Научно-методическом отделе Института русского языка и культуры СПбГУ была разработана программа «Русский язык как иностранный. Основной курс» (от уровня A1 до C2). Ее авторы: О. И. Глазунова («Лексика. Грамматика», «Фонетика» — все уровни); Т. И. Попова («Аудирование», «Чтение», «Говорение», «Письмо» — модули уровня B2 и общее методическое сопровождение); Д. В. Колесова («Аудирование», «Чтение», «Говорение», «Письмо» — модули уровней A1, A2, B1, C1, C2).

Программа рассчитана на 1468 часов работы в аудитории и 680 часов самостоятельной работы и охватывает все уровни обучения: от элементарного до профессионально ориентированного.

Каждый модуль разделен на части (компоненты), структура и содержание которых определяются целями и задачами обучения: от удовлетворения элементарных коммуникативных потребностей при общении с носителями языка до владения языком на профессиональном уровне, включающем преподавание русского языка как иностранного и проведение научно-исследовательской работы.

Особую сложность представляла собой разработка программ по грамматике. Необходимо было выстроить парадигму знаний, которая вклю-

Таблица. Программа обучения

Название модуля	Коли-чество недель	Кол-во контактных часов/кол-во часов самостоятельной работы	Трудоемкость в зачётных единицах	Вид аттестации
A1 (Элементарный уровень)				
РКИ. А1-1	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет
РКИ. А1-2	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет
РКИ. А1-3	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет
A2 (Базовый уровень)				
РКИ. А2-1	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет
РКИ. А2-2	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет
РКИ. А2-3	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет
B1 (ТРКИ-1)				
РКИ. В1-1	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет
РКИ. В1-2	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет
РКИ. В1-3	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет
РКИ. В1-4	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет
B2 (ТРКИ-2)				
РКИ. В2-1	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет
РКИ. В2-2	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет
РКИ. В2-3	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет
РКИ. В2-4	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет
C1 (ТРКИ-3)				
РКИ. С1-1	4	84/40	3 зач.ед.	Итоговый зачет
РКИ. С1-2	4	84/40	3 зач.ед.	Итоговый зачет
РКИ. С1-3	4	84/40	3 зач.ед.	Итоговый зачет
РКИ. С1-4	4	84/40	3 зач.ед.	Итоговый зачет
C2 (ТРКИ-4)				
РКИ. С2	4	84/40	3 зач. ед.	Итоговый зачет

чала бы не только наиболее значимые для иностранцев грамматические темы, но и сопутствующие материалы, которые позволили бы студентам, расширяя круг компетенций, сохранять преемственность обучения, начиная с начального этапа обучения и заканчивая владением языком на уровне его носителей.

При создании программ по грамматике учитывались данные, которые нашли отражение в наиболее востребованных учебниках РКИ разных уровней, выдержавших не одно издание и хорошо зарекомендовавших себя с учебно-методической точки зрения. Большое внимание уделялось структуре учебных занятий: последовательности презентации

тем в рамках модулей и подмодулей, обусловленной принципом от простого к сложному, их соответствуя лексической базе и разговорным темам, отобранным для данного этапа обучения.

Представленное в программах содержание учебных занятий кроме собственно грамматических тем включало лексику, которая соответствовала данному уровню, и грамматические конструкции, наиболее востребованные на данных этапах обучения. В конце учебной программы по каждому сертификационному уровню давался список учебников, которые рекомендовано было использовать в процессе обучения.

Если на уровнях А1, А2 и В1 грамматические темы выстраивались в соответствии с традиционным линейным подходом, который хорошо зарекомендовал себя на данном этапе обучения, давая возможность сформировать базовые представления о русской грамматике, то начиная с уровня В2–1 грамматические темы формировались в соответствии с функционально-семантическим принципом, который предусматривает изучение языка в комплексе семантических значений и грамматических средств их выражения: субъект и его действия, включая способы выражения субъекта и предиката; предмет и его характеристики; отношения между предметами, явление, процесс и его оценка и т. д. Уровень В2 соответствует обучению на первом курсе вуза, и такой подход даёт возможность преподавателю, с одной стороны, систематизировать знания студента, а с другой — подготовить его к слушанию лекций и выполнению практических работ.

Заканчивается программа уровнем С2, ориентированным на подготовку учащихся к их профессиональной деятельности. Работа на этом уровне предусматривает развитие навыков научного стиля речи, изучение структурных и функционально-грамматических особенностей научного текста в сопоставлении с текстами публицистическими и художественными.

Использование программ предусматривает систему контроля за результатами учебной деятельности учащихся. Для обеспечения контроля специалистами научно-методического отдела на основе программ основного курса были созданы контрольные материалы для тестирования учащихся. Они предназначались для проверки исходного уровня владения языком студентов, поступающих в СПбГУ, и итогового контроля, который дает возможность в соответствии с требованиями определить уровень владения языком после окончания обучения. Кроме этого, в рамках обучения предусматривался текущий контроль по каждой из новых тем и рубежный контроль, который проводится один раз в семестр после изучения 50% запланированного на семестр учебного материала.

Тестовые материалы были разработаны для каждой из частей всех шести модулей: от А1 до С2. Всего было создано 15 тестовых заданий с несколькими вариантами наполнения. Учащиеся проходили тестиро-

вание в течение 2014/15 учебного года. Все полученные в ходе тестирования результаты были проанализированы, обработаны и представлены в виде графиков.

Согласно статистике, из иностранных учащихся, которые проходили тестирование по разным уровням, 59% успешно справились с предложенными заданиями, а 41% не смогли пройти тестирование. Данные цифры связаны с тем, что за короткое время учебный процесс не может подстроиться под существующие нормативы. Безусловно, в дальнейшем статистические показатели должны улучшиться.

Результаты работы в СПбГУ в рамках модульной системы обучения русскому языку продемонстрировали ее высокий потенциал. Данная система позволяет объективно оценивать уровень и результаты подготовки учащихся, дает им возможность без особых трудностей включаться в образовательный процесс и самостоятельно решать проблемы, которые возникают у них во время обучения.

Однако работа на этом не закончена, т. к. любая теория является действенной только в том случае, если она подкреплена практикой. В настоящее время существует потребность в детальной проработке созданных учебно-методических материалов, апробации их в широкой аудитории и создании учебно-методических обучающих комплексов, которые учитывали бы потребности учащихся и могли соответствовать современной концепции преподавания РКИ.

Glazunova O. I.

St. Petersburg State University, Russia

NEW EDUCATIONAL PROGRAMS AND CORRESPONDING TESTING MATERIALS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ST.PETERSBURG STATE UNIVERSITY, 2014)

The article presents the results of work on creation of the new programs and corresponding testing materials for students of all levels of education, created in St.Petersburg State University in 2014 and approbating during 2014 – 2016 in the framework of the modular organization of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: the principles of modular training; modular programs; modular testing materials.

Грачёва Ирина Викторовна

Военно-морская академия им. Н. Г. Кузнецова, Россия

gracheva.ir@yandex.ru

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ О МОРЕ И МОРЯКАХ

Рассматривается один из важных аспектов обучения иностранных учащихся — знакомство с профессиональными паремиями. Описываются коммуникативно-прагматические группы пословиц, содержащих императив, анализируются основные интенционные группы. Приводятся образцы типовых коммуникативных заданий с паремиями.

Ключевые слова: профессиональные пословицы, русский язык как иностранный, коммуникативно-прагматический потенциал пословиц, содержащих императив.

Место пословиц в изучении любого языка трудно переоценить: они отражают «связь времён» внутри народного сознания, транслируют культурный опыт народа в разных сферах жизни. «Апелляция к паремиям часто возобновляется в речи носителей языка как взвывание к *пословичному авторитету*»¹.

Использование пословиц при обучении русскому языку как иностранному расширяет лексический запас учащихся, делает их речь более естественной и эмоциональной, способствует проникновению в культуру изучаемого языка.

В учебниках по РКИ приведены наиболее часто употребляемые паремиологические единицы из обиходного языка. Между тем большой интерес представляют паремии, связанные с профессиями, поскольку они опираются на повседневный опыт людей одной профессиональной группы, отражают ценностные ориентиры, определяют правила взаимодействия. Включение этих пословиц в учебный материал способствует решению разнообразных учебных задач. Пословицы легко запоминаются и могут служить моделями при изучении грамматики и языка специальности; содержат принципиально важные для русского сознания концепты, подлежащие осмыслению. Сравнение, выявление сходств и различий пословиц в разных языках служит материалом для постановки проблемных вопросов в контексте диалога культур.

В условиях военно-морского вуза особый интерес представляют пословицы, связанные с профессией моряка. С целью изучения этой профессиональной группы из сборников пословиц разных лет и с электронных сайтов было отобрано более восьмисот паремий (в активном употреблении находится не более 20–30). При этом отбирались русские пословицы, как непосредственно связанные с военно-морским флотом, так и те, которые могут быть уместны в контексте обучения военных моряков и их последующей профессиональной деятельности.

Тематика этого корпуса представлена чрезвычайно широко и разнообразно, что объясняется значимостью темы флота в контексте русской

истории и культуры. Все пословицы были объединены в три большие группы по принципу оппозиций: *человек — корабль, море — берег, мир — война*. Сюда вошли как старые, так и современные пословицы; как оригинальные, так и производные. Они имеют разную эмоциональную окраску — от патетики до шутки.

Эта паремиологическая группа представляет интерес в самых разных аспектах. В данной статье рассматривается коммуникативно-прагматический аспект профессиональных пословиц, содержащих императив.

Пословица как единица коммуникации представляет собой социально значимую речевую формулу интенционального характера. По структуре она равна предложению, но в смысловом плане превосходит его за счёт коммуникативно-прагматического потенциала, который раскрывается во взаимодействии партнёров речевого общения. Паремии носят намеренный характер, но интенциональность, как правило, возникает только в процессе дискурса: извлечение пословиц из памяти происходит спонтанно, как реакция на реплику собеседника. Прагматическая специфика использования профессиональных пословиц в коммуникации состоит в стремлении адресанта не только передать профессиональный опыт, знания, побудить к действию в соответствии с принятыми в профессиональном сообществе нормами, но и передать своё отношение и к этим нормам, а в некоторых случаях и к самому адресату.

Пословицы с предикатом-императивом составляют особую подгруппу. Императив в них выступает как основа речевого действия, с помощью которого говорящий транслирует общепринятую установку адресату. При этом «степень императивности» (назидательности) может иметь разный характер. По мнению Б. И. Караджева, группа паремий с предикатами-императивами может выражать интенции разной прагматической направленности — прямого побуждения, совета, предупреждения, утешения и упрека².

Анализ фактического материала — пословиц императивного характера о море и моряках (всего более ста) — показал, что они «укладываются» в эту классификацию. Например:

Собственное побуждение: *Изучай умело военное дело. Сам погибай (пропадай), а товарища выручай. За край родной иди бесстрашно в бой. За край свой насмерть стой. Закаляй своё тело для военного дела. Принял присягу — покажи в боях отвагу. Родина — мать, умей за неё постоять.*

Совет: *Набирайся ума в учении, а храбости в сражении. Морские законы не забывай, в море друг другу помогай. Люби свой корабль, но не ругай и чужие. Получив капитанский мостик, не стань на нём гостем. Спрашивай не у того, кто много жил, а кто много плавал. Умей быть матросом, чтоб стать адмиралом. В рукопашном бою держись теснее — ударишь дружнее. Учись показом, а не рассказом. Спрашивай не сколько врага, а где он.*

Предупреждение/предостережение: *Боишься бурь и риска — не подходи к морю близко. В море без якоря не выходи. Идёшь в море — готовься к шторму. На лоцманов надейся, а сам не плошай. Не верь тишине морской: тихо*

море, пока на берегу стоишь. Появилась маленькая течь — жди большую. Надейся на мир, а гляди в оба. Чего не должен знать твой враг, не говори и другу.

Утешение: *Лишившись руля, радуйся, что не лишился всего корабля. Службу служи, а сам не тужи. Терпи, матрос, адмиралом будешь. Учись, матрос, капитаном будешь.*

Упрек: *Если взял плату за помошь, то и себе в морской беде помоши не жди. Не учи рыбу плавать — моряка узлы вязать. Покажи мне свою каюту, и я скажу тебе, кто ты. Хочешь плавать на «авось» — лучше сразу море брось.*

Это распределение не является абсолютным (конечным), так как подавляющая часть пословиц характеризуется полиинтенциональностью, и одна и та же пословица в зависимости от ситуации общения, контекста высказывания, интонации, от того, кто её использует (во флоте — аспект субординации), может выступать как собственно побуждение и как совет, как предостережение и как упрёк. Обучение верному пониманию интенционального значения в зависимости от ситуации общения — важная задача в преподавании РКИ.

Обращает на себя внимание тот факт, что в разных тематических группах профессиональных пословиц преобладают разные интенции. Так, в группе «человек — корабль» самую большую подгруппу представляют пословицы, выражающие предупреждение/предостережение (24 пословицы из 60), что, вероятно, объясняется опасностью профессии моряка. Например:

Гляди в оба, зри в два, а придёт пора — наглядишься в полтора. Идя на войну — молись, выходя в море — молись вдвое. Плыvia морем, осторегайся (бойся) берега! Спасаясь от тумана, не лезь на скалы.

А в группе «мир — война» преобладают паремии, выражающие абсолютное и безусловное собственно побуждение, причём почти все они связаны с ситуацией боя (22 пословицы из 51):

Бой — святое дело, иди на врага смело. Бей по врагу на каждом шагу. За край родной иди бесстрашно в бой. И на море, и на берегу бей по врагу. Не теряй отвагу, назад ни шагу. С родной земли — умри, не сходи. Смелее иди в бой — Родина за тобой. Бей так, что ни патрон, то враг.

В данном случае пословицы выступают в роли народных заветов, формул-внушений, направленных на подсознательное, беспрекословное выполнение воинского долга, отражают народное представление о войне.

Кроме того, можно выделить принципиально важные для этой профессиональной группы смысловые концепты, представляющие интерес для осмысления и сравнения с пословицами других народов. Например:

Честь корабля: *Береги честь корабельного флага, как велит русская присяга. Люби свой корабль, но не ругай и чужие.*

Честь офицера: *Для офицера слово — закон; держись за него, что за кон.*

Морское товарищество: *Морские законы не забывай, в море друг другу помогай. Если взял плату за помошь, то и себе в морской беде помоши не жди. В рукопашном бою держись теснее — ударишь дружнее. Пока идёт бой — выручай здоровых, а раненых без тебя подберут.*

Родина, патриотизм: Родина — мать, умей за неё постоять. С родной земли — умри, не сходи. Смелее иди в бой — Родина за тобой.

Необходимые качества моряка. Инициатива, решительность: Спрашивай не сколько врага, а где он. Никогда не отбивайся, а всегда сам бей, одними отбивами врага не одолеешь. Бдительность: На вахте как на войне: будь бдителен вдвойне. Чего не должен знать твой враг, не говори и другу. Жизнь отдавай, а тайну не выдавай. Против вражеской лжи ухо востро держи. Предусмотрительность, осторожность: Идёшь в море — готовься к шторму. На лоцманов надеялся, а сам не плошай. Не верь морю, а верь кораблю. Не верь ни волне морской, ни молве людской. Не верь тишине морской да речи людской. Не верь тишине морской: тихо море, пока на берегу стоишь. Плыяя морем, остерегайся (боясь) берега! Появилась маленькая течь — жди большую. С огнём не шуми, с водой не дружись, ветру не верь. Спасаясь от тумана, не лезь на скалы. Бойся дождя, что начинается раньше ветра. Терпение, трудолюбие, настойчивость: Терпи, матрос, адмиралом будешь. Учись, матрос, капитаном будешь. Умей быть матросом, чтоб стать адмиралом. Аккуратность: Покажи мне свою каюту, и я скажу тебе, кто ты. Отвага: Не теряй отвагу, назад ни шагу. Принял присягу — покажи в боях отвагу. Адекватная оценка врага: Не ставь недруга овцою, а ставь его волком. Беспрощадность к врагу: Бей врага богатырскою хваткою, рукопашною схваткою. Бей врага винтовкой, бей и сноровкой. Бей врага лютю, чтобы было ему круто. Бей по врагу на каждом шагу. Бей так, что ни патрон, то враг. Бой — святое дело, иди на врага смело.

Недопустимые качества моряка. Трусость: Боишься бурь и риска — не под ходи к морю близко. Боишься ветра — в море не ходи. Чванство, зазнайство, хвастовство: Получив капитанский мостик, не стань на нём гостем. Не поддавайся хвастовству, учись военному мастерству. Лень, разгильдяйство: Не гоняйся за сижком под чужим бережском: поймают — и по шее накостыляют. Про «авось» да «как-нибудь» в море думать позабудь. Хочешь плавать на «авось» — лучше сразу море брось.

Военный устав, субординация: Себя не унижай, а командира уважай. Служи по уставу, завоюешь честь и славу.

Интерес представляют и шуточные пословицы:

Если хочешь жить в уюте, ешь и спи в чужой каюте. И утром ото сна восстав, читай внимательно устав. Дело матросское — дело таковское: круглое — катай, плоское — таскай.

Примерами типовых заданий с профессиональными паремиями, направленными на развитие навыков коммуникации в иностранной аудитории, могут быть следующие:

1. Какие черты характера человека профессии отражают данные пословицы? Как вы оцениваете значимость этих качеств для вашей профессии?
2. Вспомните, какие пословицы в вашем языке характеризуют отношение к профессиональному долгту, к объекту профессиональной деятельности? Подберите аналогичные пословицы из вашего родного языка.
3. Отличается ли «национальный портрет» человека вашей профессии, отражённый в русских пословицах, от того, как он представлен в вашем языке?
4. Соотнесите пословицы и их толкования.
5. Прочитайте текст и соотнесите его с известной вам пословицей.
6. Расскажите, какую роль в вашей профессии играет... (называется какое-либо качество, объект, условие процесса), и употребите в своём рассказе пословицы.
7. Какие пословицы родного языка являются для вас любимыми и почему? Какие русские пословицы вы бы хотели взять для своего употребления и почему?

8. Расскажите о своём коллеге по профессии, используя русские пословицы. Таким образом, многообразие pragmaticальных групп и интенциональных значений делает русские пословицы важным материалом не только в профессиональной коммуникации, но и ценным дидактическим материалом в практике обучения русскому языку как иностранному.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Караджев Б. И. Коммуникативно-прагматический потенциал русских пословиц [Электронный ресурс] Электронная библиотека диссертаций [сайт]. URL: <http://www.dissercat.com/content/kommunikativno-pragmaticeskii-potentsial-russkikh-poslovits> (дата обращения: 23.05.2016).

² Там же.

Gracheva I. V.

Kuznetsov Naval Academy, St.Petersburg, Russia

COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC POTENTIAL OF RUSSIAN PROVERBS ABOUT SEA AND SEAMEN

The author argues that acquaintance with profession-related proverbs is one of the most important aspect of teaching foreign students. Communicative and pragmatic groups of proverbs containing imperatives are described, major intentional groups are analysed. Typical examples of tasks on proverbs are given.

Keywords: professional proverbs; Russian as a foreign language; communicative and pragmatic potential of proverbs with imperatives.

Гудилова Светлана Валентиновна

Ульяновский государственный университет, Россия

sgudilova@mail.ru

ТЕЗАУРУС ХИМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Тезаурус химических терминов помогает иностранным студентам-медикам успешно осваивать русский язык как язык специальности. Электронная версия тезауруса позволяет быстро находить необходимый материал.

Ключевые слова: электронное пособие; тезаурус химических терминов; русский язык как иностранный; усвоение специальной лексики; самостоятельная работа студентов-иностраницев.

Для студентов при изучении русского языка как иностранного (РКИ) язык специальности — важнейший аспект приобретения знаний, и собственно языковых, и узко специальных. При этом усвоение лексики, в особенности терминологической, — основа знаний студента. Поэтому, как показывает опыт работы с иностранными студентами, без создания терминологических словарей и тезаурусов по отдельным специальным дисциплинам (химии, биологии, математике) обойтись невозможно.

Особенно это актуально для первокурсников, когда они впервые после подготовительного факультета оказываются в одной аудитории с русскими студентами и наравне с ними должны понимать и успевать конспектировать лекционный материал, предъявляемый чаще всего без ориентации на иностранных учащихся.

В этом случае помочь иностранным студентам может предварительная проработка важнейшей составляющей новой темы — новой терминологии. Именно с этими целями на кафедре русского языка Ульяновского госуниверситета совместно с преподавателями химии был создан тезаурус химических терминов.

Отбор лексики для данного справочника был осуществлён преподавателями, читающими лекции на медицинском факультете, поэтому именно их опыт и знание, какая терминология необходима для успешного освоения дисциплины, были положены в основу тезауруса. Хотя пособие создавалось для будущих медиков, основная часть терминологического справочника имеет отношение к общей химии, следовательно, по нашему мнению, его информация будет полезна и учащимся других специальностей, где изучается данная дисциплина.

Преподаватель заранее сообщает иностранным студентам, знание каких терминов необходимо для понимания и усвоения следующей темы, и студенты по составленному преподавателем списку осваивают понятия, готовясь к записи новой лекции. Точно такая же работа может производиться во время подготовки к практическим и семинарским за-

нятиям. Однако роль подобного справочника не исчерпывается такого рода самостоятельной работой. Студент может обратиться к тезаурусу на любом этапе освоения дисциплины. Это может быть и этап закрепления знаний с уточнением понятийного аппарата дисциплины, и подготовка к самостоятельной работе, запланированной преподавателем в течение семестра, или итоговой семестровой контрольной работе, наконец, это может быть этап подготовки к зачёту, курсовому и государственному экзамену. На всех этих этапах студент сможет найти в данном пособии толкование термина с его основными грамматическими комментариями, познакомиться с его коррелятами, понять его видовую характеристику в аспекте всей дисциплины, узнать правильные грамматические модели, а значит, и глагольную сочетаемость и управление. С образцами корректного использования данного термина в устной и письменной речи студенты могут познакомиться из контекстов учебников и учебных пособий, предназначенных для студентов вузов РФ, которые приводятся в тезаурусе.

Справочник содержит более 100 терминов и терминологических сочетаний (*гомогенный катализ, энергия активации*); словарные статьи располагаются в алфавитном порядке.

Словарная статья тезауруса разбита на семь зон. Первая зона — это заглавное слово или словосочетание в его исходной форме с ударением и его основные формы — род существительного, окончания формы родительного падежа единственного числа и окончания форм множественного числа именительного и родительного падежей. В следующих зонах представлено шесть характеристик каждого термина: синонимы, производные термины, коррелят, вид, модели, контекст. В случае отсутствия какой-либо из характеристик словарная статья может иметь 5 или 4 характеристики. При этом отствовать могут синонимы и производные термины. Остальными же характеристиками снабжены все термины и терминологические сочетания. Каждая из перечисленных зон выделена графически.

Приведем пример словарной статьи.

АККУМУЛЯТОР, м., -а, мн. -ы, -ов. Гальваническая батарея обратимого действия.

- синонимы: *гальванические элементы, химические источники электрической энергии, химические источники тока (ХИТ)*.
- коррелят: *свинцовий аккумулятор, щелочной аккумулятор, кадмиево-никелевый аккумулятор*.
- вид: *прикладная электрохимия*.
- производные термины: *аккумуляторный, аккумуляция, аккумулировать*.
- модели: *что состоит из чего; заряжать что; для зарядки что подключают к чему; при работе чего происходит, протекает что*.
- контекст: *Химические источники тока, в которых протекают практически обратимые реакции, называют аккумуляторами: их можно перезаряжать и использовать многократно; При работе аккумулятора — при его разряде — в нём протекает окислительно-восстановительная реакция. ...*

Структура словарной статьи справочника позволяет студенту передвигаться от одной зоны словарной статьи к другой, например: от заглавного слова — к контексту, от заглавного слова — к языковым моделям и т. д. То есть тезаурус создаёт возможность выборочной характеристики термина, необходимой студенту в данный момент. Такого рода справочник позволяет иностранному студенту разобраться в многообразии синонимических эквивалентов данного термина или терминологического сочетания.

Часто в научных текстах наблюдается избыток терминов, с помощью которых называется одно и то же явление, при этом одни учёные предпочитают одни из них, другие учёные без ссылки на имеющуюся синонимию используют иные термины. При такой неупорядоченности терминов сложно бывает разобраться и русскому студенту, не говоря об иностранцах, которые ещё только осваивают новый язык. Представленные в словарных статьях синонимы снимают такого рода трудности.

При этом предложенная схема словарной статьи может быть использована в качестве основы, которая может дополняться, углубляться, расширяться в зависимости от уровня знаний и потребностей студентов. Кроме того, может увеличиваться количество словарных единиц справочника.

Таким образом, представленная модель тезауруса реализует два аспекта: семантическое описание специальной лексики и информационно-лингвистическое описание. Думаем, что актуализация языковых связей терминов, текстовые стандартные выражения, иллюстрирующие понятийные связи между терминами, станут помощником в самостоятельной работе иностранных студентов, основой для моделирования фрагментов текстов и, следовательно, важной составляющей успешного освоения предмета.

Научно-технический прогресс позволяет сегодня проводить обучение на основе новых методик — электронных, обладающих, по мнению исследователей, серьёзным образовательным потенциалом¹. Электронная система средств обучения современной методики включает различные виды (учебно-методические комплексы, презентационные программы, лингвометодические тренажёры, тесты и др.). Эти виды электронной методической системы играют важную роль в самостоятельной работе учащихся при изучении русского языка как иностранного, в овладении знаниями, приобретении навыков и умений в области будущей специальности. Поэтому была создана электронная версия тезауруса химических терминов², более мобильная, чем бумажный вариант. Используя её, студент может быстро переходить от изучаемого термина к толкованию его синонимов или производных, находить другие термины этого же вида (см. схему словарной статьи), устанавливать связи между терминами одного вида и др. Надеемся, что электронный тезаурус позволит более продуктивно осуществлять обучение иностранных студентов спе-

циальной дисциплине, с одной стороны, а с другой — позволит преподавателям русского языка помочь учащемуся углубить знания языка химии. Всё вместе это даст возможность готовить и выпускать грамотных в профессиональном и языковом отношении специалистов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Азимов Э. Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М. Русский язык. Курсы, 2012. 352 с.; Гарцов А. Д. Электронная лингводидактика: среда — средства обучения — педагог. М. РУДН, 2009. 297 с. и др.

² Гудилова С. В., Еникеев Э. Ш., Еникеева Л. Ф. Тезаурус по химии: электронное учебное пособие. Ульяновск, 2015. ФГУП НТИЦ «Информрегистр», регистрационное свидетельство № 42848 от 24 февраля 2016 г.

Gudilova S. V.

Ulyanovsk State University, Russia

THESAURUS OF CHEMISTRY TERMS FOR INTERNATIONAL MEDICAL STUDENTS

The author argues that electronic thesaurus of chemistry terms helps to international students of medicine to study Russian as a second language, easily allowing to find all required information.

Keywords: electronic textbook; thesaurus of chemistry terms; Russian as a foreign language; acquisition of technical language; self-study conducted by international students.

Гулова Инга Алексеевна

*Московский государственный
лингвистический университет, Россия*

gulova@yandex.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОГО ОНЛАЙН-КУРСА «РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ»

В статье описаны методические параметры, содержание и структура онлайн-курса, представляющего русскую коммуникацию как полиаспектный, полигностический и по-лифункциональный феномен и рассчитанного на оптимизацию коммуникативного взаимодействия инофонов с представителями русского лингвокультурного сообщества.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, национальный коммуникативный стиль, коммуникативное событие, коммуникативная компетенция, коммуникативный барьер.

Оптимизация общения с представителями иного лингвокультурного сообщества в эпоху, своеобразие которой создается сложными геополитическими процессами, приобретает особую значимость из-за потенциальной конфликтогенности любого коммуникативного события. Купирование проблем межкультурной коммуникации опирается на умение «собеседников взаимодействовать, т. е. демонстрировать свое отношение друг к другу в соответствии с конкретными ожиданиями партнера, основанными на нормах его культуры»¹. При этом целесообразно исходить из того, что национальная специфика коммуникативной культуры служит формой проявления коммуникативного сознания, формируемого под влиянием национальной действительности².

Онлайн-курс «Речевая коммуникация» ориентирован на комплексное изучение русского общения. Он создавался как интегративный и объединяет подходы к указанной проблематике, принятые в теории коммуникации, психологии, этнопсихологии, лингвистике и лингвокультурологии. Адресатом курса являются инофоны, уровень подготовки которых соответствует C2 (Mastery Level).

Целью учебного курса является оптимизация коммуникативного поведения обучающихся в межкультурной и межличностной коммуникации. Он рассчитан на решение совокупности задач:

- 1) расширить представления о современной русской речевой коммуникации с учетом исторического наследия, культурных традиций и современных геополитических процессов;
- 2) деавтоматизировать коммуникативное поведение в межличностном и ролевом общении за счет экспликации зон вероятного коммуникативного напряжения, способствовать развитию коммуникативной антиципации и актуализировать этап рефлексии;
- 3) совершенствовать письменную и устную (насколько это возможно в формате курса) речь обучающихся в ее коммуникативной, этической и нормативной составляющих и пополнить их русский словарный запас;

4) сформировать поведенческую и эмоционально-оценочную установку, способствующую успешной коммуникации с представителями русского лингвокультурного сообщества.

Принципы построения курса «Речевая коммуникация» были предопределены ориентацией на реализацию андрагогической модели обучения, предполагающей не только продвижение обучающегося к самостоятельному освоению знаний, но и активизацию его участия в коррекции предложенной парадигмы учебного курса. Открытый характер представления курса обусловил:

- pragmatичность обучения — теоретический аппарат сформирован по принципу практической целесообразности, иллюстративная база — по принципу конкретности, то есть она передает основные приемы коммуникативного поведения представителей русской культуры в стереотипных ситуациях³ моно- и поликультурного общения;
- аутентичность обучения — обеспечена ориентацией на коммуникативную практику, то есть объектами рассмотрения стали реальные коммуникативные ситуации, преимущественно в сфере неофициального общения, зафиксированные их участниками и передающие особенности русского коммуникативного стиля⁴; фрагменты художественных и публицистических текстов, написанных главным образом за последние 10–15 лет; работы лингвистов, психологов и журналистов, отражающие актуальные вопросы современного коммуникативного взаимодействия;
- интенсивность обучения — предусмотрена совокупностью разных видов учебной деятельности, рассчитанных на 24 академических часа и охватывающих лекционные занятия, задания для самопроверки, контрольные мероприятия, самостоятельную работу с указанной литературой;
- доступность обучения — обусловлена изначальной ориентацией на широкий круг адресатов, представителей разных лингвокультурных сообществ, и развертыванием курса в соответствии с риторическими принципами близости, конкретности, продвижения и ориентации адресата, эмоциональности.

Для создания контента была выдвинута **базовая посылка**: русская культура в целом является коллективистской, феминной, высококонтекстуальной, полихронной, с большой дистанцией власти, но актуальная коммуникативная норма, которая в настоящее время регулирует взаимодействие представителей русского лингвокультурного сообщества, не гомогенна. Она реализуется как старшая коммуникативная норма, ориентированная на ценности коллективистских культур, и как младшая коммуникативная норма, отражающая ценности индивидуалистических культур, причем один и тот же этнофор может быть носителем сразу двух видов коммуникативной нормы и попеременно их актуализировать в зависимости от специфики коммуникативной ситуации.

Курс «Речевая коммуникация» объединяет шесть учебных модулей, изучение которых начинается с прослушивания лекции, представленной как озвученная анимированная презентация. **Лекционная составляющая** построена по дедуктивному принципу и охватывает следующую проблематику: коммуникация (основные понятия курса); основные функции и этапы коммуникации; верbalная составляющая

коммуникации; невербальная составляющая коммуникации; типология коммуникативных неудач; собеседники и слушатели. Каждая лекция реализуется девятью тематическими частями со временем звучания около десяти минут. В качестве примера приведем содержательное наполнение первой лекции: коммуникация в коллектиivistских культурах: *одной рукой и узла не завяжешь*; коммуникативная компетентность и коммуникативный навык: *как умею, так и брею*; коммуникативный опыт: *хороший опыт лучше поучений*; этнокультурные стереотипы: *привычка не рукавичка: не повесишь на спичку*; коммуникативные намерения и пол адресанта: *хотели, как лучше...*; возраст и социальный статус адресанта: *поживешь с мое да пожуешь с мое, так и узнаешь с мое*; образовательный уровень и эмоциональное состояние адресанта: *человек неученый — что топор неточеный*; коммуникативная ситуация — информация: *знание — половина ума*; адресат — партнер по общению: *умный товарищ — половина дороги*. Материалы лекций и гlosсарий доступны для скачивания.

Организация практикума предусматривает ответы на несколько теоретических вопросов тестового характера после каждой тематической части лекции и после прослушивания всей лекции самостоятельную работу с литературой, расширяющей горизонты проблематики. Затем следует выполнение нескольких заданий для самопроверки. Они относительно просты, рассчитаны на практическое применение лекционного материала, отражают особенности русской коммуникативной и речевой практики. В последнем случае задания способствуют расширению или коррекции использования русского лексикона обучающегося. Все задания для самопроверки формализованы и проверяются автоматически.

Типология разработанных в курсе тестовых заданий представлена четырьмя видами: вопросы с единичным / множественным выбором ответа; заполнение пропусков перемещением элемента мышкой или набором ответа на клавиатуре; установление соответствий; восстановление.

В практикум также входят открытые задания, рассчитанные собственно на проверку понимания. Их уровень сложности является максимальным, так как они обращены к проблематике курса в целом и требуют от обучающегося умения анализировать и креативности. Открытые задания реализуются как письменные рассуждения разных видов, и качество их выполнения дает ответ на несколько принципиальных вопросов: может ли обучающийся сквозь призму теоретического аппарата увидеть собственный коммуникативный опыт и собственную коммуникативную практику; способен ли он соотнести особенности русской коммуникативной культуры с особенностями той коммуникативной культуры, представителем которой является; насколько развиты его навыки текстопорождения? Открытые задания, естественно, не подлежат формализации и предусматривают проверку тьютором.

Особо отметим, что эти задания интересны как для исполнителя, так и для проверяющего, потому что каждое из них рассчитано на выявление уникальности пишущего как коммуникативной личности и вторичной языковой личности в ее сложности и красоте. В связи с этим тьютор может добавить еще один критерий оценивания открытого задания: «Произведенное впечатление». Этот критерий абсолютно субъективный, свидетельствующий о том, что тьютор считает работу выполненной блестяще, образцовой, при ее проверке он получил интеллектуальное удовольствие от опосредованного общения с обучающимся.

Каждый модуль, предусматривающий выполнение открытого задания, содержит критерии оценивания качества выполнения этого задания, в частности, информативность, логичность, полнота, разнообразие речи и т. д. Они предварительно доводятся до сведения обучающихся и даны конкретизированно, например, оригинальность текста, то есть замена заглавия, выбор эпиграфа, интересные композиционные приемы, нетривиальность словоупотребления, аллюзийность, ирония, самоирония, экспрессия, диалогизация. В то же время для каждого модуля разработаны рекомендации по проверке задания для тьютора.

Программа курса предусматривает общение в онлайн-режиме. Изучение второго модуля завершается форумом «Русская речевая коммуникация: традиции и современные тенденции», к которому предварительно сообщаются вопросы для обсуждения. Материалы, специально подготовленные для форума, позволяют заранее представить, в каком направлении будет развиваться дистантный полилог. Специально оговаривается важность личного коммуникативного опыта и ценность самостоятельного отбора фактологической базы ответа⁵. Пятый модуль завершается вебинаром «Коммуникативные барьеры: прогнозирование и преодоление». Он предполагает анализ коммуникативных событий, которые разворачиваются с нарушением одной или нескольких составляющих, дифференциацию коммуникативных помех и неудач и установление путей их преодоления. С некоторыми материалами вебинара обучающиеся могут предварительно ознакомиться.

Курс «Речевая коммуникация» завершается итоговым тестом, полностью обращенным к современной практике русской коммуникации. Он формируется рандомно и объединяет задания трех уровней сложности. Задания разнообразны: от «вставьте контекстуально уместную фамилию» (роверяется владение русскими прецедентными текстами) до «определите по диалогическому единству тип собеседников»; от «установите, есть ли в текстовом фрагменте ирония» до «определите, на что указывает речевое поведение блондинки в конфликтной ситуации» и под. Необходимо подчеркнуть, что итоговый тест формализован, но при этом его задания не являются формальными, так как их выполнение требует глубокого понимания изученного материала, сосредоточен-

ности и вдумчивого отношения к самому тексту задания, даже если это задание первого уровня сложности.

Таким образом, содержание и организация курса рассчитаны на осмысление обучающимися специфики русской коммуникативной традиции и особенностей современной коммуникативной практики, что позволяет достичь ряда взаимосвязанных **практических результатов**: избрать стратегию речевого взаимодействия в соответствии с коммуникативным контекстом; спрогнозировать возможные коммуникативные барьеры в бытовой, культурной и производственной сфере и определить пути их преодоления; спланировать и оценить последствия собственной коммуникативной деятельности; извлечь содержательную составляющую из предъявленного текста на русском языке с учетом неоднозначности смыслов, недоговоренностей, отсылок к фоновым знаниям; строить на русском языке корректные письменные рассуждения на обозначенную тему с использованием полученных теоретических сведений и с опорой на коммуникативный опыт; адекватно участвовать в полилогическом и диалогическом дистантном опосредованном общении: успешно устанавливать и поддерживать речевой контакт, обмениваться ситуативно ценной информацией с партнерами по коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Матвеева Г. Г., Ленец А. В., Петрова Е. И. Основы прагмалингвистики. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. С. 95.
- ² Стернин И. А. О национальном коммуникативном сознании // Лингвистический вестник. Ижевск, 2002. Вып. 4. С. 87–94.
- ³ Апарина Т. А. Гойхман О. Я., Гончарова Л. М. и др. Основы теории коммуникации / отв. ред. О. Я. Гойхман. М.: ИНФРА-М, 2012. С. 236.
- ⁴ Куликова Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурном общении. М.: Флинта: Наука, 2009. 288 с.
- ⁵ Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2015. С. 81.

Gulova I. A.

Moscow State Linguistic University, Russia

LINGUO-DIDACTIC ASPECTS OF THE ONLINE TRAINING COURSE "SPEECH COMMUNICATION"

The article describes the methodological parameters, the content and structure of the online course, considering the dynamics and complexity of contemporary Russian communication. This course needs to optimize communication of foreign students with partners representing Russian communicative culture.

Keywords: intercultural communication; communicative style; communicative event; communicative competence; cross-cultural barrier.

Гусева Елена Юрьевна

*Российский государственный университет нефти и газа
(Национальный исследовательский университет)
имени И. М. Губкина, Россия*

ElenaUrika@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

В статье предлагаются пути развития лингвокультурологической и коммуникативной компетенций учащихся-иностранцев, обучающихся в высшей школе, с помощью интерактивных средств обучения. В процессе методической организации учебной деятельности рассматривается использование метода проектов, ролевой игры как средства обучения, информационно-компьютерные технологии (ИКТ). В качестве примера из опыта работы приводятся фрагменты проекта «Я живу в России».

Ключевые слова: лингвокультурологическая и коммуникативная компетенции, интерактивные средства обучения, проектная деятельность, ролевая игра.

Язык является не только средством общения и приобретения знаний, но и составной частью культурной идентичности любого народа. Выполняя кумулятивную функцию, язык отражает все культурные достижения и является средством приобщения к национальной и мировой культуре. С его помощью формируются знания об истории, традициях, обычаях, о реалиях быта народа. Современная концепция обучения русскому языку как иностранному предполагает формирование не только лингвистической и коммуникативной компетенций, но и культурологической. Культурологический подход получил широкое распространение в вузовской практике.

У иностранных студентов технического вуза при обучении русскому языку формируется лингвострановедческая компетенция как составляющая часть культурологической, при этом не требуется достижения высокого уровня знаний. Студенты должны усвоить этнокультурный минимум, отбор учебного материала должен осуществляться на базе таких критериев, как антропоцентризм, актуальность тематики, соответствие русской культуре и реалиям российской жизни, доступность информации, многоаспектность.

Развитие лингвострановедческой компетенции напрямую зависит от уровня владения языком и формируется на текстологической основе. Тематика учебных текстов уровня A2, B1 разнообразна. Она включает в себя необходимый минимум информации о государственности России, истории, населении, хозяйстве, культуре, природе, а также сведения о традициях, стереотипах и нормах поведения в российском обществе.

Эти знания формируют представления о «национальной картине мира», что способствует не только социально-культурной адаптации, но и совершенствованию владения русским языком. Благоприятно влияет на развитие языковой компетенции изучение инокультуры через призму родной культуры, впоследствии это позволяет иностранцам овладеть русским языком на уровне их носителей.

Подбирая учебные тексты, необходимо выявить объём культурологической информации; при необходимости минимизировать ее в усваиваемом объёме, определить способы введения, закрепления и активизации информации для адекватной языковой коммуникации. Важно разработать методически обоснованную форму работы с текстовым материалом с применением наглядности, которая может быть представлена в виде презентации. Учебные тексты создаются с опорой на оригинальные материалы, исходя из требований Государственных образовательных стандартов по русскому языку как иностранному. После каждого учебного текста предлагаются задания, направленные на осмысление единиц языка текста, освоение культурологического фонда русского языка и правильного понимания получаемой текстовой информации.

Представим фрагменты методических материалов, используемых нами в учебном процессе при реализации проекта «Я живу в России», целью которого является формирование культурологической и коммуникативной компетенций. Проект был апробирован в полинациональной группе студентов-магистрантов подготовительного отделения технического вуза, имеющих уровень владения языком A2 (Венесуэла, Эквадор, Колумбия, Китай, Монголия). Проект «Я живу в России» реализуется в несколько этапов.

- I. Презентация родной культуры (государственные символы, территория, исторические события (на выбор), традиции, национальная кухня, бытовые реалии).
- II. Презентация России по следующим темам:
 - Тема 1. Россия — одно из государств мира. Географическая карта России.
 - Тема 2. Россия — многонациональное государство. Великие иностранцы в русской истории.
 - Тема 3. Знаменитые люди России.
 - Тема 4. Нормы поведения и этикет общения в российском обществе.
 - Тема 5. Российский семейный уклад. Современная российская семья.
 - Тема 6. Традиции питания и особенности кухни в России.
 - Тема 7. Российские праздники.
 - Тема 8. Культурные памятники России. Золотое кольцо.
- III. Подведение итогов «Приобщен к российской культуре — лучше знаешь русский язык».

На занятиях используется игровая форма обучения: студент выступает в роли помощника преподавателя (*далее студент-помощник*) и ведет занятие; преподаватель осуществляет «мягкий» контроль. Для проведения занятия студенту-помощнику предлагается текст-опора, который он может расширять дополнительной информацией. В качестве

иллюстративного материала рекомендуется самостоятельное создание и использование презентации по тексту с видеорядом. Опорой для выступления может быть только план. Все предлагаемые темы имеют одну и ту же структуру: предтекстовые задания, текст для выступления, контролирующие вопросы для студентов. Рассмотрим пример по теме «Нормы поведения и этикет общения в российском обществе»*.

Предтекстовые задания

Знаете ли вы эти слова и выражения?

Совпадать — быть одинаковым, похожим

Взаимоотношения — отношения людей между собой

Симпатия — доброе, тёплое чувство

Общественные места — места, где находится много людей

Фрагмент выступления студента-помощника

Нормы поведения в обществе у большинства народов совпадают, потому что основаны на едином историческом опыте человеческих взаимоотношений. Однако у каждого народа все-таки есть свои особенности этикета. Есть они и у русских. ...

Последтекстовые задания

Почему нормы поведения в обществе у большинства народов совпадают?

Как в России обращаются к мужчине? ... к женщине? А как в вашей стране обращаются к мужчинам?.. к женщинам?

Студентам предлагаются учебные тексты, объединенные единой тематикой «Общие сведения о России. Особенности повседневного уклада жизни русских». Каждый учащийся выбирает для индивидуального изучения текст и готовится к проведению аудиторного занятия в игровой форме.

В процессе подготовки студенты ориентируются на лингвострановедческие знания, обращаются к словарям, перерабатывают и дополняют исходный текст, подбирая иллюстративный материал для презентации, прогнозируют возможные вопросы с целью осуществления понимания правильности восприятия информации слушающей аудиторией. Успешное познание иностранными учащимися «картины мира» русских возможно при условии их активной интеллектуальной, творческой деятельности, интерактивной подаче материала. Для стимулирования интереса к «чужой» культуре, формирования умения сопоставлять собственное видение мира с культурным опытом необходимы вопросы и задания, направленные на сопоставление двух культур.

После изучения темы «Нормы поведения и этикет общения в российском обществе» можно предложить следующие вопросы: «Что означает улыбка в вашей стране, является ли она частью этикета?», «Как члены вашей семьи обращаются друг к другу?», «Какие правила поведения между студентом и преподавателем на вашей родине?» и др. Игровая форма способствует созданию комфортной психологической обстановки, что также является одним из основных условий успешного освоения иностранного языка в целом. Рефлексия на итоговом занятии «Приобщен к российской культуре — лучше знаешь русский язык» продемон-

стрировала необходимость более активного внедрения проекта в учебный процесс.

1. На многих учебных занятиях основными видами речевой деятельности являются рецептивные (аудирование, чтение), предлагаемая игровая форма способствует активизации продуктивного вида речевой деятельности (говорение).
2. Интересен содержательный аспект, потому что связан с культурой изучаемого языка. Поскольку русская культура дана через призму родной (первоначально необходимо было представить по определенным аспектам культуру своей страны), то это позволяет провести сравнительный анализ и лучше понять менталитет россиян. Один из обучающихся высказал мнение о том, что после реализации проекта он знает больше о русской культуре, чем о своей собственной.
3. Пополнение лексического запаса словами, которые отличаются высокой частотностью употребления, и практическое их использование не только в рамках урока, но и в социальной среде.

Продвижение студента от понимания предметно-логического содержания через предметно-образное к формированию собственного высказывания обусловлено методической организацией учебной деятельности. Работа над учебными текстами включает в себя предтекстовые задания, чтение текста и его адаптированное воспроизведение во время интерактивной игры. Предтекстовая работа — важная часть работы над текстом, по мере выполнения этих заданий в данном проекте снимаются основные лексические проблемы. В процессе подготовки студенту-помощнику необходимо прочитать текст, осмыслить его, адаптировать для воспроизведения, синхронизировать его с иллюстративным материалом. Учащиеся не читают текст, в процессе урока они должны воспринимать его на слух, возможно уточнение понимания через предлагаемую презентацию, задаваемые вопросы, также включение в монолог студента-помощника и внесение всей дополнительной информации, созвучной изучаемой теме. Студент-помощник поставлен в сложные условия, когда необходимо правильно реагировать на поставленные вопросы учащихся, когда требуется изменить заготовленный текст. В подобной ситуации учащиеся находятся в условиях свободного монолога и диалога, потому что для общения необходимо не воспроизводить текст, а создавать свой, используя уже усвоенные ранее лексические единицы и грамматические конструкции, но в рамках заданной темы. Таким образом активизируются не рецептивные, а продуктивные виды речевой деятельности. При необходимости преподаватель может включиться в беседу, помочь выступающему или на равных со студентами высказать свою позицию. Контроль понимания культурологического материала осуществляется не преподаватель, а студент-помощник, что позволяет снять психологическое напряжение и дает возможность погрузиться хотя и в искусственно созданную, но близкую к реальности обстановку. Таким образом преодолеваются психологические барьеры, которые студенты-иностранцы ощущают в процессе общения в повседневной жизни.

В процессе формирования лингвокультурологической и коммуникативной компетенций используются интерактивные средства обучения: проектная деятельность, ролевая игра, информационно-компьютерные технологии. Современные средства обучения позволяют повысить эффективность обучения студентов-иностранных: обеспечивают высокую мотивацию, прочность знаний, коммуникабельность, способствуют развитию творческих способностей, формируют активную жизненную позицию, умение работать в команде и в то же время ценить индивидуальность.

После реализации проекта «Я живу в России» у студентов складывается представление о русской культуре, традициях, обычаях, национальном самосознании. Описанная методика применима для работы со студентами-иностранными разного уровня владения русским языком, но наиболее эффективна на среднем и продвинутом этапах обучения. Систематическая работа по данной методике позволяет в значительной степени интенсифицировать обучение иностранных студентов по всем видам речевой деятельности, особенно аудированию и говорению.

ПРИМЕЧАНИЯ

* Каленкова О. Н. и др. Учимся жить в России: Учебное пособие по социально-культурной адаптации. М: ГАОУ ВПО МИОО, Этносфера, 2012. 200 с.

Guseva E. U.

Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University), Russia

DEVELOPMENT OF LINGUOCULTURAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF NON-RUSSIAN SPEAKING STUDENTS BY MEANS OF INTERACTIVE TEACHING TECHNIQUES

The article presents approaches for development of linguocultural and communicative competencies of non-native Russian speaking students. Interactive learning activities include project method, role play, and interactive computer technologies. The fragments of the “I live in Russia” project is given for illustrative purposes.

Keywords: linguocultural and communicative competencies; interactive teaching techniques; project activities; role play.

Гусман Тирадо Рафаэль

Гранадский университет, Испания

rguzman@ugr.es

О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ НЕФИНИТНЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ В ИСПАНСКОМ И В РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В докладе рассматривается функционирование нефинитных глагольных форм в испанском и в русском языках. Зависимый таксис, который характеризуется несамостоятельностью одного из компонентов предикативного комплекса в испанском языке, не был предметом специального исследования, поэтому представляет особую актуальность. Он, как и в русском языке, реализуется в сложноподчиненном предложении, в осложненном предложении и в простом предложении. Исследование таксиса и выражение таксисных отношений при комбинации нефинитных форм в испанском языке на фоне русского — область, где наблюдаются наиболее глубокие разногласия в рассматриваемых языках. Нефинитными таксисными формами в испанском языке являются: инфинитив, герундий и причастие. В статье рассматриваются морфологические различия и их функционирование.

Ключевые слова: таксис, нефинитные глагольные формы, испанский язык, русский язык.

Зависимый таксис, который характеризуется несамостоятельностью одного из компонентов предикативного комплекса в испанском языке, не был предметом специального исследования, поэтому его изучение представляется особо актуальным. Он, как и в русском языке, реализуется в сложноподчиненном предложении, в осложненном предложении и в простом предложении. Исследование таксиса и выражение таксисных отношений при комбинации нефинитных форм в испанском языке на фоне русского — область, где наблюдаются наиболее глубокие разногласия в рассматриваемых языках. Нефинитными таксисными формами в испанском языке являются: инфинитив, герундий и причастие. При значительном сходстве этих форм в испанском и в русском языках (инфinitив имеет признаки существительного, причастие — признаки прилагательного, а герундий обладает свойствами наречия) имеются и существенные отличия, да и употребляются они в испанском языке значительно чаще и нередко в иной функции.

Конструкции с инфинитивом. Специфика испанского языка заключается в том, что и инфинитив выступает в различных конструкциях с предлогом, который обусловливает широкий диапазон их значений.

В отличие от русского в испанском языке широко отмечаются так называемые *связные и абсолютные инфинитивные обороты*, которые имеют значение обстоятельства, соотносящегося с действием сказуемого всего предложения; при этом исполнителем действия, выраженного инфинитивом, является подлежащее предложения. В качестве обстоятельства времени могут быть использованы следующие конструкции*:

- *al + Infinitivo* — выражает одновременность или непосредственное предшествование действия: *Al salir, apague la luz, por favor.* При переводе на русский

язык возможны разные варианты: *При выходе гасите свет* (*Выходя, выключите свет*). А также: *Al volver a casa me tomé un baño / Когда я вернулся домой, я принял душ.*

- *antes de + Infinitivo* — выражает действие, являющееся последующим по отношению к действию, названному сказуемым: *Poco antes de salir de casa, me acordé de que no había cogido las llaves / Незадолго до выхода из дома я вспомнил, что я не взял ключи.*
- *después de + Infinitivo* — инфинитив называет действие, предшествующее действию сказуемого: *Después de comprar el libro, me di cuenta de que estaba defectuoso / Купив книгу, я заметил, что она с браком.*

Другие обстоятельственные отношения: уступка, причина (следствие), образ действия, цель, условие — выражаются подобными способами с помощью предлогов *a, con, de, hasta, por* и др.:

- *a + Infinitivo* может выражать разные значения:
 - а) условие: *A decir verdad el coche no me gusta mucho / По правде говоря, машина мне не очень нравится* (*Если сказать правду...*);
 - б) причинно-следственную связь: *Al no encontrar ningún taxi, decidí volver a pie / Не найдя* (*Так как я не нашел*) *ни одного такси, я решил вернуться пешком.*
- *con + Infinitivo* может выражать:
 - а) уступку: *Con decir que no lo hiciste adrede, no quedarás exento de tu responsabilidad / Хотя ты говоришь, что ты сделала это не нарочно, это не снимает с тебя ответственности;*
 - б) способ совершения действия (с оттенком условия): *Con sólo apretar esta tecla, se encenderá el ordenador / Нажимая лишь эту кнопку, можно включить компьютер.*
- *de + Infinitivo* может выражать условие: *De haber sabido que te portarías así, nunca te habría invitado / Если бы я знал бы, что ты поведешь себя так, я бы тебя ни за что не пригласил* (оба действия совершаются в прошлом).
- *hasta + Infinitivo* называет предел какого-либо действия, определяемый другим действием: *Estaré aquí hasta poder resolver mi problema / Я буду тут, пока не решу свою проблему.*
- *por + Infinitivo* называет причину: *Hoy me han multado por haber aparcado mal el coche / Сегодня меня оштрафовали за то, что я неправильно припарковал машину.*

В **самостоятельных инфинитивных оборотах** инфинитив выражает самостоятельное действие, логически связанное с действием всего предложения. Эти обороты образуются при помощи предлогов (*al, por, de* и др.), также имеют семантику обстоятельственных предложений времени, причины или придаточных условных предложений: *Al terminar la clase, los estudiantes salieron al patio / Когда урок закончился, студенты вышли во двор* (*По окончании урока студенты вышли во двор*).

Герундий.

В **связной конструкции** герундий относится к подлежащему предложения или к дополнению сказуемого всего предложения: *Mi hermano, viendo que este problema era difícil de resolver, contrató a un abogado / Мой брат, увидев, что данная проблема является сложной, нанял адвоката.* (Герундий относится к подлежащему *Mi hermano.*) Если ге-

рунди зависит от прямого дополнения, то сказуемое должно обозначать действие, происходящее одновременно с действием герундия: *El profesor sorprendió al estudiante copiando en el examen / Преподаватель застал студента, когда тот списывал на экзамене* (списывающего на экзамене). Такие конструкции не встречаются в русском языке.

В *абсолютной конструкции* герундий имеет собственное подлежащее, которое занимает по отношению к нему постпозицию: *Siendo su obligación el conocer la ley, su desconocimiento no le exime de responsabilidad / Так как вы обязаны знать закон, то его незнание не снимает с вас ответственности.*

Причастие.

Связные причастные обороты состоят из причастия и зависимых слов и в предложении выполняют функцию определения одного из членов предложения (подлежащего или дополнения): *El muchacho, cansado de esperar a su amigo, se fue a su casa / Молодой человек, устав (уставший) ждать своего друга, пошел домой.*

Абсолютные причастные обороты состоят из причастия и определяемого ими существительного с относящимися к нему словами. В подобной конструкции есть свой логический субъект (подлежащее), с которым соотносится действие данного оборота, отличный от подлежащего всего предложения, и сказуемое, выраженное причастием. В предложении конструкция обычно занимает препозицию по отношению к определяемому существительному, с которым согласуется в роде и числе: *Terminada la manifestación, los participantes se dispersaron / После окончания демонстрации, участники разошлись* (Когда закончилась демонстрация, участники разошлись). Абсолютный причастный оборот обычно называет действие, выраженное сказуемым, и часто употребляется с предлогами *después de* (после того, как), *una vez* (как только), *apenas* (как только), *hasta* (до): *Una vez resuelto el asunto más difícil, pasamos a discutir los demás puntos del plan / После того как был решен самый трудный вопрос, мы перешли к обсуждению остальных пунктов плана (Решив... вопрос, мы...).*

Представляется, что подобный подход позволяет систематизировать таксисные формы в разных языках, избегая непоследовательности критериев, которая обнаруживается в современной литературе. В ходе анализа нами было выявлено, что зависимый таксис, который характеризуется несамостоятельностью одного из компонентов предикативного комплекса, выражается в испанском языке более разнообразными средствами по сравнению с русским, где в этом случае возможны только причастие и деепричастие. Специфика испанского языка заключается в том, что и инфинитив выступает в различных конструкциях с предлогами, характеризуясь широким диапазоном значений, обусловленных последними.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Мурзин Ю. Грамматика русского языка. Мадрид. 1998.

Guzmán Tirado R.

University of Granada, Spain

ABOUT THE FUNCTIONING OF THE NONFINITIVE VERBAL FORMS IN SPANISH AND RUSSIAN LANGUAGES

Our report is dedicated to the functioning of non-finite verbal forms in Spanish and Russian. The so called “dependent taxis”, which characterizes by the lack of independence of one of the components of the predicate complex in Spanish has not been subject of a special study, what is, therefore, of particular relevance. Like in Russian, dependent taxis is registered in compound, complex and simple sentences. Research of taxis and expression of taxic relations in the combination of non-finite forms in Spanish on the background of Russian it is a field, where there are the deepest differences in the researched languages. Non-finite taxis forms in Spanish are: infinitive, gerund and participle. In our report we analyze their morphological differences and their functioning.

Keywords: taxis, nonfinitive verb forms, spanish language, russian language.

Давлатова Мансура Мансуровна

*Саратовский государственный медицинский университет
им. В. И. Разумовского, Россия*

davlatova.1969@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В УСЛОВИЯХ РАЗНОУРОВНЕВОГО И ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО СОСТАВА ГРУПП СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Обучение в группах студентов из ближнего зарубежья осуществляется в условиях разноуровневого и полизннического состава. Оно становится приоритетным и требует разработки программы обучения РКИ с целью языковой и социокультурной адаптации студентов в условиях поликультурной среды России. Межкультурная коммуникация должна быть обязательно учтена при профессиональной подготовке будущих врачей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, социокультурная адаптация, национальная культура студентов.

Современная эпоха характеризуется стремительным расширением экономического, научного, технического и культурного сотрудничества. Поэтому парадигма коммуникативного обучения является не случайной модой, а исторически объективной необходимостью. Важным индикатором социокультурной близости между странами является желание получить заграничное образование самому или дать его своим детям. Многоязычное образование, включающие в себя и межкультурное сотрудничество, — мощное средство социальной интеграции.

Результаты исследования «Интеграционный барометр ЕАБР», выполненного в рамках 17-й волны «Евразийского монитора»¹, свидетельствуют о том, что в последние годы возрос интерес к получению образования в России. Так, например, после некоторого падения в 2014 году привлекательность российского образования стабильно растёт в Казахстане (с 19 до 24%) и осталась на том же уровне в Кыргызстане (29%). В Таджикистане образовательный интерес в 2015 году оказался самым высоким по странам СНГ — 63%. Это говорит о том, что сегодня российское образование представляется конкурентоспособным в странах Центрально-Азиатского региона (ЦАР). К сожалению, положение русского языка в странах ближнего зарубежья, а также владение им потенциальными абитуриентами значительно различаются, поэтому перед преподавателями РКИ стоят сложнейшие задачи первоначальной коррекции компетенций, их развития и совершенствования в соответствии с ФГОС3+ и учебными планами специальности вуза.

Сделаем краткий обзор современного положения дел². В Таджикистане русский язык обязателен для изучения в национальных школах, имеет статус языка межнационального общения и используется в законотворческой деятельности. В Киргизии русский язык используется

во всех сферах жизнедеятельности общества (включая делопроизводство), в работе правительства, парламента, других властных структур, остается основным языком образования, науки, культуры. Он изучается во всех средних и большинстве высших учебных заведений. В Узбекистане в правовом отношении русский язык приравнен к языкам национальных меньшинств, но во многих сферах остается устойчиво востребованным: по-прежнему выполняет функции главного языка межнационального общения и языка науки, образования, культуры, средств массовой информации. Наряду с узбекским русский язык используется в дошкольной подготовке, школьном и вузовском образовании, при публикации законодательных актов и других официальных документов (граждане могут обращаться в государственные учреждения с заявлениями не только на государственном, узбекском, но и на русском языке). В Туркменистане с 2002 года в вузах прекращено обучение на всех языках, кроме туркменского³. Однако советник президента РФ по культуре Владимир Толстой, впервые побывав в Туркменистане в 2012 году, заявил, что русский язык активно используется в обществе и его «учат с первого класса»⁴. Владение русским языком президент Казахстана назвал историческим преимуществом казахской нации⁵. В Азербайджане русский язык имеет статус иностранного, им владеют около 70% населения. В Армении преподавание русского языка ведется со второго класса.

В республиках ЦАР издаются учебники, в которых использована методика изучения РКИ. Их авторы придерживаются коммуникативного принципа обучения русскому языку с учетом практической направленности: в целом уделяется достаточное внимание работе по усвоению грамматического материала, тем не менее в этих изданиях еще не использованы возможности ситуации для формирования речевых навыков, мотивации речевой деятельности, развития речевых умений, другими словами, как основы организации речевого материала. В действующих учебниках, особенно школьных, не осуществлен до конца функциональный подход к обучению, в связи с чем в центре внимания по-прежнему находятся формальные признаки грамматических явлений. При этом мало внимания уделяется функциональной стороне, особенно это касается предложно-падежных конструкций, также не всегда видовые противопоставления отрабатываются в коммуникативном плане. Анализ содержания учебников свидетельствует о значительном сокращении текстов русской классической литературы, которые заменены произведениями национальных писателей, переведенными на русский язык. Ещё одной проблемой преподавания русского языка в ближнем зарубежье является дефицит учителей-руссистов. Таким образом, различия в подходе к языковому обучению и разная языковая ситуация в странах ЦАР обусловливают тот факт, что уровень владения русским языком абитуриентами из ближнего зарубежья, поступающими в вузы России, не всегда в должной мере отвечает программным

требованиям. И всё же русский язык для большинства населения региона остаётся основным и является значимым языком для выхода в мир. Так же в свете увеличивающейся трудовой миграции в Россию знание русского языка для жителей стран ЦАР становится все более актуальным. Овладение обучаемыми новой языковой картиной мира и нормами речевого общения мыслится как возможное только в диалоге культур, каждый участник которого — поли- или билингвальная языковая личность.

Сказанное относится и к изучению русского языка в высших образовательных учреждениях Российской Федерации медицинского профиля, где последовательно решается задача совершенствования у студентов комплекса умений и навыков в области общей и специальной профессиональной подготовки, составляющих языковую компетенцию учащихся, а также владение основным понятийным аппаратом будущей сферы деятельности на русском языке.

В результате обучения русскому языку студенты должны уметь: анализировать лексико-семантическую сочетаемость слова; использовать в практических целях различные словари, в том числе и по специальности; использовать приобретенные знания при анализе и синтезе учебного текста. На основе вышеуказанных умений, формируемых в процессе обучения, студенты овладевают навыками самостоятельной работы с материалом по проблематике дисциплины, что в конечном счёте позволяет им удовлетворять свои коммуникативные потребности во всех сферах общения, вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста соответствующего профиля. Использование языка в реальной коммуникации предполагает кроме владения словарем и грамматикой умение уместно выбрать то или иное языковое средство для выражения мысли, что связано с учётом ситуации общения, отношений с собеседником, ориентацией общения на адресата, учётом лингвострановедческой специфики языковых средств, владением реалиями культуры страны изучаемого языка.

Преподаватель РКИ исходит из того факта, что русский язык является не только предметом усвоения, но и средством решения социальных и профессиональных задач. Успешное освоение языка реально при его частом использовании, не ограниченном только специальными занятиями языку. Поэтому на занятиях преподаватели кафедры русского языка как иностранного стараются воспитывать будущего специалиста, владеющего языком эффективного социального взаимодействия. Именно эти факторы, по нашему мнению, должны учитываться при обучении русскому языку в группах с полиглоссическим составом студентов. Отметим, что в Саратовском ГМУ им. В. И. Разумовского процесс обучения осуществляется в условиях разноуровневого и многонационального состава групп, представителями которых являются студенты из Азербайджана, Казахстана, Туркменистана, Таджикистана и Узбекистана.

В соответствии с требованиями Приказа Минобрнауки России от 01.04.2014⁶, студенты, приступающие к изучению курса русского языка по образовательной программе бакалавриата, должны иметь подготовку в объёме I Сертификационного уровня Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку: ТРКИ-1 (уровень В1 в соответствии с Общеевропейской шкалой иноязычной коммуникативной компетенции). Однако анализ образовательной практики показывает, что не все студенты, к сожалению, владеют необходимыми языковыми знаниями и коммуникативными умениями и навыками. Практически каждый вузовский преподаватель сталкивается с познавательными барьерами у студентов, особенно у первокурсников, что выражается в их неумении систематизировать учебную информацию, делать сопоставления и выводы, находить и аргументировать причинно-следственные связи, раскрывать учебный материал в сравнении, формулировать гипотезу и намечать пути её исследования, проводить рефлексию над способами своей познавательной деятельности и др. В связи с этим особую значимость приобретают новые подходы к образовательному процессу, в том числе и к изучению русского языка.

Исходя из практики преподавания в группах с разноуровневым и полиглоссическим составом, мы пришли к выводу, что в процессе обучения необходимо обеспечивать не только овладение русским языком с целью общения, но и образовательное взаимодействие между студентами с разными традициями, осуществлять их ориентацию на диалог культур. Учет культурных интересов студентов-иностранцев предполагает адаптацию самого преподавателя к ценностям и языковым особенностям других культур.

Ограниченнное количество учебных материалов, отражающих межкультурную коммуникацию, а также отсутствие методической подготовки преподавателей русского языка как иностранного к работе в группах с разноуровневым и полиглоссическим составом вызывают у педагогов затруднения, которые касаются семантики, сопоставительно-типологического анализа русского и родного языков студентов, а также истолкования языковых и этнокультурных компонентов текста на русском языке.

Важно обратить внимание также на возрастание актуальности интеграции в сознании преподавателя русского языка как общепедагогических и психологических, так и этнокультурологических, этнопсихологических и этнопедагогических знаний. Эти знания помогают обеспечить рост познавательного интереса студентов и в целом — повышение их мотивации к изучению русского языка. Совершенно очевидно, что преподаватель-русист не может эффективно проводить учебно-воспитательную работу, если он, обучая языку, не знает национальной культуры студентов. И, наоборот, благодаря отражению в содержании обучения русскому языку элементов национальной культуры студентов этот язык приобретает для них прелесть родной речи.

Таким образом, в современных условиях обучения в высшей школе возникает необходимость переориентации предыдущего педагогического опыта на полиэтническое образование. В условиях многонациональной и многоконфессиональной культуры России задачей обучения становится приобщение студентов как к русской культуре, так и культуре других народов, воспитание уважения к самобытности других народов, понимания и осознания студентами национально-культурных различий между народами и этносами. Становится актуальным путь познания культуры русского народа в диалоге культур.

Основу методики русского языка как иностранного составляет коммуникативно-ориентированное обучение, предполагающее формирование коммуникативной компетентности иностранных учащихся в том объеме, который позволяет им успешно адаптироваться в социокультурное пространство России. Успешность коммуникации, эффективность социализации личности, адаптация в социокультурной среде России, предпрофильная подготовка и профильное обучение иностранных студентов — эти направления становятся приоритетными в современном обучении русскому языку как иностранному и требуют разработки оригинальной программы обучения русскому языку как иностранному с целью языковой и социокультурной адаптации студентов в условиях поликультурной среды России.

Программа и разработанные на её основе учебные пособия должны быть направлены на решение проблем организации обучения в разновневом и разноязычном коллективе; решение задач совмещения обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как родному, преодоления интерференции и др. В качестве приложения к программе должны быть разработаны: тематический словарь-минимум слов и выражений медицинской тематики; словарь сочетаемости слов, объединенных принадлежностью к профессиональной (медицинской) сфере, ситуативный минимум, когда ситуация используется как способ презентации, закрепления и активизации в речи нового материала. При этом для активного усвоения целесообразно было бы увеличить количество многозначных слов и фразеологизмов, помогающих эмоционально-образно раскрыть смысловые, сущностные (причинные, целевые, следственные) связи между явлениями окружающей действительности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Интеграционный барометр ЕАБР. Измерение интеграционных предпочтений населения стран СНГ и Грузии. URL: <http://eurasiamonitor.org/rus/research/event-225.html>

² Статус русскоязычия в Центральной Азии и проблемные дефиниции его исследования. URL: <http://materik.ru/problem/detail.php?ID=9113>

³ Кудоярова Т. В. Русский язык в современной образовательной среде Туркменистана // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2010. № 3. С. 71.

⁴ Толстой В. «Молодежь в Туркменистане говорит по-русски» // <http://portal-kultura.ru/articles/russian-eurasia/vladimir-tolstoy-molodezh-v-turkmenistane-govorit-po-russki/>

⁵ Шустов А. Казахстан трехъязычный. URL: <http://www.centrasia.ru/newsA.php?st=1458854580>

⁶ Приказ Минобрнауки России от 01.04.2014 № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» (Зарегистрировано в Минюсте России 17.06.2014. № 32701).

Davlatova M. M.

Saratov State Medical University, Russia

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO MEDICAL STUDENTS IN MULTILEVEL AND MULTIETHNIC GROUPS

The author argues that education of students from the “near abroad” countries is carried out in the conditions of multilevel and multiethnic groups. It becomes a priority and requires the Russian as a foreign language training programs development. This new programs development aims at linguistic and sociocultural adaptation of the students to Russia's multicultural environment. Intercultural communication should always be taken into consideration in the process of training of future physicians.

Keywords: Russian as a foreign language; socio-cultural adaptation; national culture of students.

**Данилевская Татьяна Александровна,
Трубчанинова Маргарита Евгеньевна**

Воронежский государственный университет, Россия

t-dandy@mail.ru, trubchaninova@interedu.vsu.ru

«ДЕСЯТЬ УРОКОВ ДЕЛОВОГО ЯЗЫКА»: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, СТРУКТУРА ПОСОБИЯ

Настоящая статья посвящена вопросу создания пособия, адресованного китайским студентам из Центрального университета национальностей (Китай, г. Пекин), проходящим включённое обучение в Институте международного образования Воронежского государственного университета.

Ключевые слова: деловой язык, стажёры, китайские студенты.

«Русский язык делового общения» (РЯДО) является востребованым курсом в преподавании РКИ как среди учащихся вузов — будущих экономистов и переводчиков, так и среди людей, занимающихся бизнесом в России. Востребованность такого курса объясняется вхождением России в мировой рынок, в глобальное экономическое пространство. О формировании языка бизнеса как одной из функционально-стилевых разновидностей русского языка свидетельствует появление и широкое распространение таких терминов, как «язык бизнеса», «рыночный язык», «бизнес-коммуникация», «деловое общение» и т. п. Однако современные исследования РЯДО показывают, что «деловое общение трансфункционально <...> — осуществляется практически во всех подсферах общения. В связи с этим в пределах подсферы общения целесообразно выделять специфическую область взаимодействия — сегмент делового общения»¹. Таким образом, владение РЯДО — важная часть коммуникативной компетенции специалиста в любой сфере профессиональной деятельности.

Как известно, деловое общение в сфере бизнеса и коммерции — это социальное взаимодействие партнёров, основной целью которого является коммерческий обмен товарами и услугами. Традиционно обучение русскому языку в качестве средства делового общения рассматривается как формирование у учащихся способности использовать такие функционально-стилистические подсистемы современного русского языка, как официально-деловой стиль, устная деловая речь, обиходно-деловая речь и разговорная речь. Особенно важным является обучение жанрам письменной деловой речи, ведению внутренней и внешней переписки. Письменную форму делового общения обслуживает официально-деловой стиль, а устная деловая речь соотносится, с одной стороны, с ним, а с другой — с разговорной речью. В связи с этим отбор учебного материала и организацию содержания обучения следует производить с учё-

том социолингвистических и собственно лингвистических особенностей данных функциональных подсистем современного русского языка.

Шестой год в ИМО ВГУ проходят стажировку студенты третьего и четвёртого курсов Центрального университета национальностей (КНР, Пекин), поэтому возникла необходимость в создании пособия, предназначенного специально для этой категории учащихся.

В таблице 1 представлены названия спецкурсов по деловому общению для китайских студентов включенной формы обучения (2010–2016 гг.) и распределение аудиторных часов.

**Таблица 1. Спецкурс «Русский язык в сфере делового общения» (включённое обучение студентов Центрального университета национальностей
(中央民族大学))**

Учебный год	Название спецкурса	Количество часов
2010–2011	Русский язык делового общения	54
2011–2012	Русский язык в сфере делового общения	44
2012–2013	Русский язык в сфере делового общения	50
2013–2014	Русский язык в сфере делового общения	36
2014–2015	Русский язык в сфере делового общения	36
	Деловая корреспонденция	18
2015–2016	Русский язык в сфере делового общения	36

Как видно из приведённой таблицы, количество часов, ежегодно отводимых на данный спецкурс, варьируется от 36 до 54. Следует отметить, что студенты третьего и четвёртого курсов в китайском вузе-партнере изучают два предмета («Русский язык делового общения» и «Русский язык для деловых людей») и оценивают их знания по аспектам:

1. «Говорение» — 10 баллов (две минуты — подготовка, выступление — не менее трёх минут).
2. «Аудирование» (на базе радионовостей) — 15 баллов.
3. «Грамматика», «Лексика», «Страноведение» — 15 баллов.
4. «Чтение» — 20 баллов.
5. «Перевод» — 20 баллов.
6. «Письмо» (всего 20 баллов):
 - 1) сочинение,
 - 2) составление объявления, поздравления и т. п. по опорной информации (в том числе на базе делового стиля)².

Существующие пособия не могут удовлетворить коммуникативные потребности китайских студентов по ряду причин:

- пособия в основном адресованы англоговорящим учащимся;
- в текстах пособий используется преимущественно локальная лингвострановедческая информация, связанная исключительно с определённым городом, в частности с Санкт-Петербургом;
- имеющихся экземпляров недостаточно: количество обучающихся растёт, а тиражи закупленных пособий распроданы;

- материалы пособий нельзя варьировать в зависимости от уровня учащихся (напомним, что среди приезжающих к нам студентов могут оказаться и четверокурсники, и третьекурсники, а среди последних, как правило, бывают студенты, не сдавшие ТРКИ I).

Цель пособия, которому посвящена данная статья, видится в том, чтобы сформировать у китайских учащихся коммуникативные умения в сфере делового общения; пополнить, расширить, активизировать полученные ими ранее лексические и грамматические знания, необходимые для ведения успешной письменной и устной коммуникации с русскоязычными бизнес-партнёрами.

Задачи пособия состоят в обеспечении:

- преподавателя и учащихся такими дидактическими материалами, которые можно было бы использовать в группах китайских учащихся с разным уровнем владения русским языком;
- возможности индивидуального проектирования, что позволяет максимально индивидуализировать процесс обучения и удовлетворить тем самым коммуникативные потребности каждого студента, независимо от его исходного уровня владения русским языком (A2, B1 и выше).

Пособие предполагает формирование умений:

- составления личных документов (резюме, анкета, автобиография);
- составления внутренних деловых документов (служебная, докладная записка);
- составления внешних деловых документов различных жанров (письмо-предложение (оферта), письмо-запрос, письмо-ответ, письмо-приглашение, письмо-рекламация (претензия));
- составления этикетных писем (приглашений, поздравлений, выражение соболезнования);
- ведения деловых переговоров;
- чтения текстов соответствующей тематики.

Во время занятий студенты получают представление о профессионально-деловой сфере коммуникации, деловом этикете, современном российском бизнес-сообществе.

Уровень владения русским языком в группе варьируется и по причине совместного обучения третье- и четверокурсников, и в связи с объективно слабой подготовленностью отдельных студентов. Этим обусловлено включение в пособие таких грамматических тем, как образование форм повелительного наклонения, образование кратких причастий прошедшего времени, склонение русских имен, хотя они относятся к Базовому и Первому сертификационному уровню. Лакунами в знаниях стажёров являются и сведения из курса научного стиля речи; отсутствие данной дисциплины в китайском вузе-партнёре приводит к трудностям в объяснении образования существительных-девербативов, которые, как известно, являются одной из характерных особенностей делового стиля (*покупать — покупка — покупатель*).

Особенностью содержательной стороны пособия является включение в его состав урока по сетевому этикету. У китайских стажёров сформированы коммуникативные умения при общении с равными по статусу

адресатами (ровесниками), в то время как общаться с преподавателем или (в будущем) деловым партнером, соблюдая конвенциональные нормы русской речи, учащиеся не могут. «Здравствуйте, Татьяна!» или «Здравствуйте, Татьяна Данилевская!» — такие нарушения можно встретить в деловых письмах или СМС.

Таким образом, предлагаемое нами пособие по обучению китайских студентов деловому общению на русском языке видится как средство обучения, ориентированное на определенный контингент учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Михалкина И. В. Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1998. 45 с.

² Данилевская Т. А. Курс «Русский язык делового общения» для китайских стажёров из Minzu University of China (MUC) // Поиск. Опыт. Мастерство: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сборник статей. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2013. Вып. 17. С. 4–8.

Danilevskaya T. A., Trubchaninova M. E.

Voronezh State University, Russia

“TEN LESSONS OF BUSINESS RUSSIAN”: GOALS, OBJECTIVES, BOOK STRUCTURE

The article presents the textbook addressed to the exchange Chinese students from the Central University of Nationalities (Beijing, China), training at the Institute of International Education of Voronezh State University.

Keywords: business language; trainees; Chinese students.

**Дмитриева Дарья Александровна,
Шарликова Любовь Гертрудовна**

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

lg.sharlikova@m.mpgu.edu, da.dmitrieva@m.mpgu.edu

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ СБОРНИКА ДИКТАНТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ТРКИ-1)

Статья посвящена принципам отбора лексического материала при составлении сборника диктантов по русскому языку как иностранному (РКИ). Авторы анализируют виды диктантов, а также принципы и формы работы с ними на занятиях РКИ.

Ключевые слова: РКИ; орфография; диктант; лексика; уровень владения языком; фонетика.

На современном этапе развития информационных технологий владение письменным языком становится важнейшей компетенцией, которая должна быть сформирована при изучении иностранного языка. Работа в коммуникационных сетях требует эффективных средств обучения, поэтому в учебных программах по РКИ как для филологических, так и для нефилологических специальностей подчёркивается важность овладения навыками письменной речи.

Основу учебных пособий для среднего и продвинутого уровней владения русским языком как иностранным составляют тексты для чтения, включающие предтекстовые и послетекстовые задания, а также упражнения по грамматике. В основном это сборники адаптированных рассказов русских писателей, научно-популярные тексты или тексты общественно-публицистические, к которым разработаны упражнения, закрепляющие лексический, грамматический и синтаксический материал. Однако пособий с материалами по русской орфографии для иностранных учащихся недостаточно, мало внимания уделяется письменной речи обучающихся на среднем и продвинутом этапах владения РКИ. По мнению Г. Н. Никольской, орфография выполняет важнейшие социальные функции: находясь в тесной связи со всеми уровнями языка, орфография позволяет учащемуся овладеть русским языком в целом*.

Практика преподавания русского языка как иностранного показала, что для эффективного овладения русским языком необходимо уже на ранних этапах обучения формировать навыки правильного графического оформления текста. Ошибочное написание русских слов студентами, обучающимися на Базовом и Первом сертификационном уровнях владения РКИ, часто основано на использовании фонетического принципа «пишу, как произношу». В связи с этим необходимо вырабатывать у учащихся привычку следовать **фонематическому принципу письма**, единообраз-

ному написанию морфем в словах русского языка. Преподаватель РКИ должен строго отбирать лексические единицы, включать наиболее употребительные слова и словосочетания, характерные для русской речи, и использовать их в текстах и упражнениях с орфографической направленностью. Важно производить отбор текстов, в которых высока степень повторяемости лексики и которые дают возможность знакомить с правилами орфографии на определённом лексическом материале.

Этим параметрам могут соответствовать тексты для письменных видов работы, а точнее — диктанты. Диктант — это не только контролирующий вид работы, но и обучающее средство овладения письмом. Всем известно, какую сложность для иностранных учащихся представляет русское правописание. Между тем до сих пор в практике преподавания РКИ широко применяется традиционный приём обучения — заучивание наизусть словарных единиц. Было бы полезно, учитывая сложность русской орфографии, акцентировать внимание студентов на наиболее частотных орфограммах русского языка. Следует обеспечить иностранных учащихся определёнными сведениями о наиболее сложных для них орфограммах.

Для решения этой задачи был разработан и апробирован курс «Основы русской орфографии», подобраны тексты (от 30 до 200 слов в зависимости от степени подготовленности учащихся) на основе лексического минимума по русскому языку как иностранному ТРКИ-1.

Например, тематическая группа «Наименование человека, его характеристики по месту жительства и национальности» представлена следующим диктантом:

Елена и Андре

Елену и Андре Маньенан в маленьком приволжском городке Плёс знают все. Елена — русская, а Андре — француз. Познакомились они в Москве, а поженившись, уехали жить в Париж. Двенадцать лет Елена и Андре прожили во французской столице, поэтому Елена считает себя и коренной москвичкой, и парижанкой. Прожив во Франции много лет, Елена поняла, что без России она свою жизнь в будущем не представляет. И семья решила переехать в Россию.

Однажды, путешествуя по Волге, супруги приехали в Плёс. Этот городок так понравился им, что они решили больше никогда с этим местом не расставаться. А построив большой дом, решили, что и семья должна быть большая. Помимо своих троих детей супруги приняли на воспитание ещё десять детей.

Много лет спустя Елена и Андре открыли свой ресторан и гостиницу. Это стало делом всей большой семьи.

Если вы когда-нибудь приедете в Плёс, зайдите в русско-французский отель «Частный визит». Его хозяева вам будут рады. (148 слов)

Подготовленные тексты диктантов были использованы на занятиях по РКИ, и апробация показала, что фонематический слух учащихся развит недостаточно и многие звуки, слова и словосочетания воспринимаются и продуктируются ими неверно. Чтобы исключить возможность

систематизации фонетических ошибок, в пособие решено было включить фонетические и музыкальные диктанты. Таким образом, сборник состоит из следующих разделов: 1) фонетические диктанты; 2) орфографические диктанты; 3) музыкальные диктанты; 4) пословицы и поговорки.

Первый раздел «Фонетические диктанты» состоит из буквенных, слововых, словарных, фразовых и контрольных фонетических диктантов.

Фонетические диктанты способствуют развитию не только фонологического слуха учащихся, но и автоматизации навыков. Если буквенные диктанты позволяют учащимся лишь включиться в работу с фонетическим материалом, то контрольные позволяют определить, насколько хорошо учащимися освоена артикуляционно-перцептивная база русского языка. К контрольным фонетическим диктантам подобраны задания, определяющие уровень сформированности языковой компетенции учащихся в соответствии с государственным образовательным стандартом. Например:

Сторож
(по Ю. Ковалю)

Дядя мой, Аким Ильич, работал сторожем картофельного склада на станции Томилино под Москвой. По своей картофельной должности держал он много собак.

Собаки эти сами приставали к нему где-нибудь на рынке или у киоска «Соки-воды». От Акима Ильича пахло табаком и картошкой. А из кармана его пиджака торчал нередко хвост копченой рыбы.

Порой на складе собирались по пять-шесть псов, и каждый день Аким Ильич варил им чугун картошки. Летом вся эта свора бродила возле склада, пугая прохожих, а зимой псы больше нравилось лежать на тёплой, преющей картошке.

Временами на Акима Ильича нападало желание разбогатеть. Он брал тогда кого-нибудь из своих сторожей на шнурок и вёл продавать на рынок. Но не было случая, чтоб он выручил хотя бы рубль. На склад он возвращался ёщё и с приплодом. Кроме своего лохматого товара приводил и какого-нибудь Кубика, которому некуда было приткнуться. (140 слов)

Задание:

1. Напишите диктант.

2. Выпишите из текста по одному примеру слов:

- 1) только с мягкими согласными;
- 2) только с твёрдыми согласными;
- 3) с твёрдыми и мягкими согласными.

3. Напишите транскрипции выделенных слов.

Орфографические диктанты включают в себя тексты, сгруппированные по тематическим группам в соответствии с лексическим минимумом I сертификационного уровня общего владения русским языком как иностранным (ТРКИ-1).

Как стать взрослым?
(По Ю. Яковлеву)

Все ребята мечтают стать взрослыми. Я тоже с ранних лет мечтал стать взрослым. Но шло время, я вырастал из ботинок, мне сделалась мала кровать, а я всё не взросел.

В первый раз почувствовал себя взрослым, когда пожалел маму. Она несла большую тяжёлую сумку с картошкой. Я вцепился в сумку и понёс её вместе с мамой. Это было тяжело, но я вдруг испытал радость от этой тяжести.

Человек взрослеет не сразу. И каждый взрослеет в разное время, независимо от возраста. Я знаю молодых людей, у которых в кармане паспорт, а они так и не стали взрослыми.

Быть взрослым хорошо, но трудно. Ведь взрослый человек должен быть самостоятельным, совершать поступки, преодолевать трудности.

Взрослым человеком быть хорошо, если у тебя будет высокая цель. И чем раньше вы это поймёте, чем раньше сделаете свои самостоятельные шаги, тем больше вам будет сопутствовать удача. (138 слов)

Задание:

1. Выпишите все слова с чередующимися гласными в корне -раст-/рос-.
2. Найдите проверочные слова к словам ПОЖАЛЕЛ, ТЯЖЁЛУЮ, БОЛЬШУЮ.
3. Изобразите графически, на какие морфемы делится слово (С) РАННИХ.

Как мы видим, в тексте диктанта представлены следующие орфограммы: безударные гласные в корне слова; чередующиеся безударные гласные; приставки традиционного написания; употребление -н- в суффиксах прилагательных и др.

Следующий вид диктантов — музыкальные диктанты. Каждый музыкальный диктант также соотнесен с определенной тематической группой слов, предъявленной в других видах диктантов. Например, тема «Фазы жизни. Возраст» представлена в тексте песни «Куда уходит детство». Музыкальные диктанты прекрасно развивают навыки аудирования, умение слышать свой голос, управлять им, развиваются чувство самоконтроля. Воспроизводя стихотворный текст песни, учащиеся также осваивают и элементы русской интонации. Важными характеристиками музыкального диктанта являются дикция и артикуляция, тембр и темп.

По нашим наблюдениям, работа с музыкальными диктантами предполагает следующую последовательность учебных действий: прослушивание песни; чтение текста песни; расстановка ударения в словах; смысловой разбор текста песни; повторное прослушивание песни; пение песни вслух.

Четвёртый раздел — это пословицы и поговорки — небольшие оригинальные тексты, которые используются для их автоматизации в речи учащихся и для формирования произносительных навыков. Представленные в сборнике пословицы и поговорки также соотнесены с тематическими группами. Например, теме «Человек как живое существо. Фазы жизни. Возраст» посвящены следующие пословицы и поговорки:

Детство — время золотое.

В дороге и отец сыну товарищ.

Молодой — на битву, старый на думу.

Юность красива возрастом.

Старый — что малый, а малый — что глупый и др.

Таким образом, знакомство с основами русской орфографии необходимо проводить систематически. Начинать следует на среднем и продвинутом уровнях обучения РКИ.

Работу над орфографической грамотностью иностранных учащихся целесообразно сочетать с формированием лексических, фонетических и грамматических навыков. Эти требования и были учтены при разработке сборника диктантов для иностранных студентов (ТРКИ-1).

ПРИМЕЧАНИЯ

* Никольская Г. Н. Основы обучения русской орфографии в удмуртской школе. Ижевск: Изд-во «Удмуртия», 1981. С. 4.

Dmitrieva D. A., Sharlikova L. G.

Moscow State Pedagogical University, Russia

PRINCIPLES OF VOCABULARY SELECTION FOR DICTATIONS COLLECTION OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASIC LEVEL)

The article addresses the principles of lexis selection for dictations collection of Russian as a foreign language. It also analyses different types of dictations and principles and forms of working with them at the lessons of Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language; orthography; vocabulary; dictation; level of Russian as a foreign language proficiency; phonetics.

Добренко Евгения Игоревна

Академия русского балета имени А. Я. Вагановой, Россия

edobrenko@mail.ru

Головина Ксения Валентиновна

Токийский университет, Япония

kgolovina@cges.c.u-tokyo.ac.jp

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ БУДУЩИМ АРТИСТАМ БАЛЕТА

Статья посвящена обзору некоторых особенностей преподавания РКИ (лексико-грамматическому, разговорному и страноведческому аспектам) будущим артистам балета и включает в себя обобщение многолетнего опыта работы с иностранными стажёрами в стенах старейшего хореографического вуза страны.

Ключевые слова: РКИ, балет, язык специальности «артист балета».

« — И-и-и-и-и-и... Йям-пара-пара-пара-пам. Пам-пам. Четыре фраппе. Трам-трам. Повернулись. И... Тра-та-та-та-та-та-та... пти батманы до конца. <...> Йийям-пам. Гран жете. Пара-пара, пары-парам. Пам! Два подскока на пассэ. И снова! Йийям-пам»¹, — звучит на обычном балетном уроке.

Язык, используемый педагогом любой балетной дисциплины, слагается из 1) музыкоподражательных и ритмозадающих частиц наподобие «трам-пам-пам», 2) французских названий движений и жестов (об использовании французской терминологии в балете более подробно см. в учебнике А. Я. Вагановой²) и 3) непосредственно того языка, на котором происходит ежедневное общение. В первых двух пунктах мы имеем дело с международными языковыми единицами, понятными представителю мира танца любой национальности. Их понимания вполне достаточно для равноправного профессионального общения. Однако когда речь заходит об обучении даже такому «немому» виду искусства, как балет, наравне с визуальным рядом словесное объяснение техники выполнения движений становится эффективным приёмом.

Академия русского балета имени А. Я. Вагановой ежегодно принимает на 9-месячную стажировку в рамках специальности «искусство балета» от 40 до 50 иностранных граждан в возрасте до 21 года. Подавляющее их большинство при поступлении абсолютно не знакомы с русским языком, хотя, разумеется, до приезда в академию уже впитали в себя основы русского классического танца. Иностранцы приезжают стажироваться по хореографическим предметам, которые предусмотрены учебным планом того класса, к которому они определены после профессионального просмотра. Изучение русского языка является для

них обязательным, вписано в сетку расписания вместе со специальными предметами и составляет, например, для первого года изучения русского языка 8 академических часов в неделю.

На первый взгляд, обучение РКИ уже давно регламентировано уровнями ТРКИ³. Однако включение иностранных стажёров наравне с русскими учащимися в процесс обучения ставит перед преподавателями РКИ ряд сложных методических задач, первая из которых связана с перекомпоновкой лексико-грамматического материала элементарного и базового уровней под нужды хореографического образования. Так, например, уже с первых уроков, посвящённых изучению алфавита, правил произношения и грамматическим показателям рода существительных, базовые учебники⁴ должны серьёзно дополняться преподавателем специальной лексикой. Будущий артист балета ежедневно слышит и использует в речи слова, связанные с анатомией человека (например, *плечо, бедро, запястье, подъём* и т. п.), изменениями положения тела (например, *поворот, прыжок, вращение* и т. п.), наименованиями частей танцевального зала или сцены (например, *палка, рампа, угол* и т. п.)⁵.

В процессе многолетней практики обучения РКИ преподаватели академии апробировали эффективность ввода порядковых числительных вместе с вопросным словом «*Какой? –oe? –ая? –ие?*» и до полноценного знакомства с именем прилагательным. После успешных тренировок родовой системы, например, *первый такт — первое плие — первая позиция — первые пунты*, контроль учащимися окончаний прилагательных становится понятной особенностью изучаемого языка. А причиной в изменении последовательности изложения грамматического материала является активное использование порядковых числительных в названии позиций ног и рук — базе любого вида танца. Также в связи с важностью в балете пластики рук целесообразным оказывается введение на начальном этапе в активный словарь стажёра такой «языковой редкости», как название пальцев⁶.

Неожиданным для элементарного уровня окажется порядок введения группы глаголов с суффиксами *-ова-* / *-ева-*. Их желательно давать сразу после знакомства обучающихся с темой «Глаголы. I и II спряжение. Настоящее время». Причина особой «спешки» кроется в ежедневном и многократном использовании таких глаголов, как «танцевать», «чувствовать», «следовать», «требовать» и даже «целовать». Разнообразные формы этих глаголов используются педагогами специальных дисциплин для объяснения эмоциональной стороны танца, роли героя в сюжетной линии, помохи в осмыслиении учащимися бытовых сценок, элементов актёрского мастерства.

На начальном этапе обучения РКИ изменения касаются и последовательности изучения падежной системы. Традиционно считается, что «в практике преподавания русского языка иностранцам первым из косвен-

ных падежей вводится обычно предложный падеж в пространственном значении с предлогами *в* и *на*. <...> И последним вводится родительный падеж в наиболее необходимых для речевой практики значениях...»⁷. Однако многолетние наблюдения преподавателей РКИ за повседневной речью «обитателей» хореографической школы дали неожиданный результат. В первую очередь оказался востребованным именно родительный падеж в определительных отношениях, значениях принадлежности, а также объекта с отрицанием. Ежедневное успешное обучение ученика из любой страны в нашем профессиональном учебном заведении, скорее всего, будет связано с конкретизацией, например, таких понятий, как «педагог»: педагог классики или педагог модерна; «костюм»: костюм Жар-птицы или костюм Арлекина; «вариация»: вариация Эсмеральды и т. п. Одновременно с этим учащиеся знакомятся с грамматическими конструкциями «У нас сегодня есть дуэт» или «У тебя сегодня нет практики».

Войдя однажды в закрытый от посторонних глаз мир классического танца, новый человек обязательно обратит внимание на особую атмосферу, своеобразный хронотоп повседневной жизни артистов балета. Позволим себе высказать одно субъективное размышление об Академии русского балета, связанное более с психологией, нежели с лингвистикой. В академии десятилетиями не меняется расположение танцевальных залов, медпункта, кабинета ректора, костюмерной или столовой. Поэтому вновь прибывшему стажёру вопросы «где?», «куда?» или «откуда?» важны лишь на момент знакомства с территорией. А вот вопросы «кто?», «как?» или «каким образом?» становятся ключевыми на длительном отрезке времени. Ведь именно за ответом на вопрос «как?» пр езжают сюда со всех концов земного шара.

Однако вернёмся к вопросу о последовательности подачи падежей на начальном этапе обучения. Итак, изучение падежной системы начинается с родительного падежа в названных ранее значениях. Далее происходит знакомство с винительным падежом в значении прямого объекта; затем предложного падежа в пространственном значении. Но это уже соответствует традиционным нормам обучения. Кроме того, на элементарном уровне в стенах хореографического вуза особо востребованы творительный падеж в значении совместности не только для неодушевленных существительных (*чай с сахаром*), но и для одушевленных (*танцевать с Машей*), дательный падеж с определительным значением (*экзамен по классике, разговор по скайпу*), а затем — и на базовом уровне (*музыка к балету*).

Трансформации подвергаются и разговорные темы — другая сложная задача как для представителей «немого» вида искусства, так и преподавателей РКИ. Понимая, что балетный мир — это и определённый образ жизни, преподаватели РКИ в большей степени концентрируются

на таких близких будущему артисту балета темах бытового общения, как «Питание», «Режим рабочего дня», «Выходной день», «Визит к врачу», «Профессиональные травмы». А для заканчивающих стажировку актуальными становятся темы «Поиск работы», «Резюме», «Анализ моего выступления в спектакле / на концерте», «Роль, о которой я мечтаю». За рамками языкового внимания балетных стажёров остаются традиционные для других учащихся разговорные темы «Природа. Погода», «Культурная жизнь моей страны» или «Моё любимое литературное произведение».

Страноведческий аспект преподавания РКИ балетным стажёрам также преобразовывается со сдвигом в сторону балетной тематики. И если, скажем, об истории балета (самостоятельная дисциплина в учебном плане академии) учащиеся могут узнать на соответствующих уроках (правда, рискуя понять далеко не всё, т. к. занятия рассчитаны на русскоязычную аудиторию), на уроках русского языка эффективным становится подход к изучению истории балета в рамках отношений между двумя странами: Россией и родной страной студента. Так, японские студенты, составляющие немалый процент стажёров академии, с огромным интересом узнают о жизни Елены Туманской-Павловой, петербургской балерины, эмигрировавшей в Японию во время Октябрьской революции⁸. Чтение подобных историко-культурных зарисовок на уроках русского языка способствует расширению как словарного запаса, так и культурного фона, а кроме того, может оказаться мотивирующим фактором в изучении специальности или повлиять на процесс самоидентификации в профессии.

Схематично обозначив основные различия в лексике и грамматике элементарного уровня (и слегка прикоснувшись к базовому уровню), а также различия в обучении устной речи и страноведению между минимумом «общего владения» и «профессиональной сферы», мы приходим к выводу о необходимости создания полноценного учебника, ориентированного на артистов балета. Объясняя тонкости балетных па, педагоги хореографических дисциплин не делают скидку иностранному стажёру на незнание языка. Профессиональные требования к артисту классического танца абсолютно равны вне зависимости от его национальности. Очень может быть, что именно поэтому русский балет остается «... образцом высшей пробы для всего мира. С годами эта планка не опускается ни на сантиметр»⁹.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Яковлева Ю. Азбука балета. М.: Новое литературное обозрение, 2006. С. 26.

² «Французская терминология, принятая для классического танца, как я уже указывала во всех дискуссиях на эту тему, неизбежна, будучи интернациональной. Для нас она то же, что латынь в медицине, — ею приходится пользоваться» (Ваганова А. Я. Основы классического танца. СПб.: Издательство «Лань», 2000. С. 14.)

³ Например: Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова. М. СПб: ЦМО МГУ : «Златоуст», 2004. 80 с.

⁴ Для начального уровня преподаватели академии обычно пользуются следующими учебниками: Беликова Л. Г., Шутова Т. А., Степанова С. Б. Русский язык. Первые шаги: Учебный комплекс, часть 1. СПб.: МИРС, 2014. 264 с.; Чернышов С. И. Поехали!: Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб.: Златоуст, 2007. 280 с.; Каретникова Л. Г. Да, я говорю по-русски: русский язык для начинающих. СПб.: Златоуст, 2013. 320 с.

⁵ Расширенный перечень см. в разделе I «Словарь»: Коннова Л. Н., Кускова Е. В. Методические рекомендации по обучению профессиональной речи студентов-иностранцев специализации «Хореография» / отв. ред. С. А. Хватов. ЛГИК им. Н. К. Крупской, 1988. С. 1–16.

⁶ Например, в разделе «Для начинающих педагогов» одного учебного издания по хореографии встречается такая рекомендация: «Ладони слегка закруглены, пальцы сгруппированы и слегка закруглены в фалангах. Большой и средний пальцы приближены друг к другу, но не соприкасаются. Указательный палец и мизинец продолжают слегка закруглённую общую линию от локтя» (Барышникова Т. Азбука хореографии. М.: Рольф, 1999. С. 260).

⁷ Занин В. Ф. Просто грамматика // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2009. С. 265–267.

⁸ Елена Туманская-Павлова, открывшая в Японии первую балетную школу и в конце 1930-х гг. получившая японское гражданство, позиционируется в Японии как «мать японского балета». Kawashima K. Nihon baree no haha: Eliana Pavlova. Tokyo: Waseda shuppan, 2012. 331 р.

⁹ Цитата воспроизведена по видеосюжету «Балет» от 03.03.2016. Рубрика Ольги Гутник «Наше всё» в проекте «Утро на 5», «Пятый канал» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.5-tv.ru/video/1023496/> (дата обращения 02.05.2016.)

Dobrenko E. I.

Vaganova Ballet Academy, Russia

Golovina Ks. V.

The University of Tokyo, Japan

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO FUTURE BALLET DANCERS

The article is an overview of certain characteristic features of teaching Russian as a foreign language (through its lexical and grammatical, conversational, and cultural studies' aspects) to future ballet dancers. The study is a result of many years' experience in language tutoring to foreign students in Russia's oldest choreography institute.

Keywords: Russian as a Foreign Language; ballet; language for “Ballet Artist” major.

Доминова Татьяна Николаевна

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого, Россия*

t-nedzumi@rambler.ru

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ О ПЕТЕРБУРГЕ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается проблема формирования регионально-культурных фоновых знаний при обучении русскому языку как иностранному, а также описывается эксперимент, направленный на изучение представлений о Петербурге и оценку региональных фоновых знаний у иностранных студентов, обучающихся по программе предвузовской подготовки.

Ключевые слова: лингвострановедение, лингвокраеведение, регионально-культурные фоновые знания, русский язык как иностранный, предвузовская подготовка.

В основе современной методики обучения русскому языку как иностранному лежит лингвострановедческий подход, согласно которому ознакомление иностранных студентов с российской действительностью и культурой происходит через русский язык в процессе его изучения. Безусловно, языковая среда, в которой обучаются иностранные студенты на этапе предвузовской подготовки, кроме лингвострановедческой информации общего характера, являющейся необходимой для всех учащихся иностранцев, реально содержит и информацию, связанную непосредственно со спецификой конкретной местности пребывания студентов. Важным для обучения иностранных студентов российских вузов является «ознакомление иностранных учащихся с особенностями природы, населения, традициями, историей и культурой какой-то отдельной части страны, населенного пункта в процессе изучения русского языка с целью формирования коммуникативных умений и лингвокраеведческой компетенции обучаемых»¹. В связи с этим на этапе предвузовской подготовки большое внимание уделяется регионально-культурным фоновым знаниям, под которыми понимается «система знаний о локальной культуре, извлеченная из языковых единиц, обладающих регионально-культурным фоном и усвоенных иностранными учащимися в процессе и благодаря изучению русского языка в языковой среде»².

В настоящее время в петербургских вузах на уроках РКИ широко используются лингвокраеведческие материалы о Санкт-Петербурге: иностранные студенты читают тексты о городе, изучают лексический и грамматический материал, пишут сочинения и изложения, смотрят учебные фильмы, ходят на учебные экскурсии. Таким образом, осуществляется формирование лексических, грамматических навыков, коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности на основе лингвокраеведческого материала о Санкт-Петербурге.

С целью изучения представлений о Петербурге и оценки качества региональных фоновых знаний у иностранных студентов этапа предув- зовской подготовки нами был проведен эксперимент на базе Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского го- сударственного политехнического университета. В эксперименте прини- мали участие 24 иностранных студента подготовительного факультета из 12 стран: Вьетнам — 8 чел., Китай — 5 чел., Ливан — 2 чел., Гам- бия, Иран, Италия, Колумбия, Конго, Кот-д'Ивуар, Нигерия, Турция, Чили — по 1 чел. Эксперимент проводился после изучения студентами темы «Санкт-Петербург».

Иностранным студентам был предложен тест о Петербурге, в ко- торый вошли задания, направленные на выявление представлений о достопримечательностях города, а также знаний имен известных петербуржцев. При выполнении первого задания теста студенты дол- жны были соотнести изображение достопримечательности и ее назва- ние (написать номер фотографии рядом с названием изображенного на ней объекта), а также описать расположение данного объекта и его функцию (адрес, рядом с чем находится, что там расположено и т. п.). Например, *Адмиралтейство* — это ..., оно находится ... В качестве объектов были предложены *Адмиралтейство, Академия художеств, Александринский театр, Александро-Невская лавра, Гостиный двор, Дом книги, Исаакиевский собор, Казанский собор, Кунсткамера, Лет-ний сад, Мариинский театр, «Медный всадник», Музей-квартира Пушкина, памятник Пушкину, Петергоф, Петропавловский собор, Ростральные колонны, Русский музей, Царское Село, Эрмитаж*. Ре- зультаты первого задания теста показали, что все студенты владеют определенным набором лингвокраеведческих фоновых знаний о Петер- бурге: имеются некоторые представления о внешнем облике (59% опро- шенных) и функциях основных достопримечательностей города (57% опрошенных), однако возникают трудности при описании их местона- хождения (35% опрошенных).

Нами была оценена узнаваемость топонимов, обозначающих досто- примечательности. Наиболее узнаваемыми достопримечательностями для иностранных студентов являются *Дом книги и Эрмитаж* (81% опро- шенных), а также *Исаакиевский собор, памятник Пушкину, Летний сад, «Медный всадник», Казанский собор, Петергоф, Русский музей, Петропавловский собор* (от 50 до 80% опрошенных), а трудноузнаемыми — *Александро-Невская лавра, Александринский театр, Адми- ралтейство, Кунсткамера, Царское Село, Музей-квартира Пушкина, Ростральные колонны, Гостиный двор, Академия художеств, Мариин- ский театр* (менее 50% опрошенных).

Анализ результатов показал, что пространственными ориентира- ми для иностранных студентов являются водные объекты (*море, Нева,*

Фонтанка, Мойка), острова (Васильевский остров, Заячий остров), проспекты, улицы, площади (Невский проспект, Адмиралтейский проспект, Дворцовая площадь, площадь Искусств, Исаакиевская площадь, Сенатская площадь, площадь Декабристов, Театральная площадь, набережная канала Грибоедова, Университетская набережная, Стрелка Васильевского острова), станции метро («Невский проспект», «Гостиный двор»), музеи (Петропавловская крепость, Эрмитаж, Русский музей, Музей-квартира Пушкина, Летний дворец, Михайловский дворец), соборы (Казанский собор, Исаакиевский собор, Спас-на-Крови), магазин (Дом книги), памятник (памятник Глинки), мосты (Дворцовый мост, Левинский мост), пригороды (Пушкин, Петергоф), обобщенные понятия (центр, площадь, пригород, река, рядом с Петербургом, (не) далеко от сюда). Наиболее частотными пространственными ориентирами служат: Невский проспект (52 ответа), Нева (19 ответов), площадь Искусств (14 ответов), обобщенное понятие «центр» (9 ответов).

Стоит отметить, что студенты нечетко владеют топонимической лексикой. Например, в тестах встречались следующие варианты названий: Университетская набережная (*улица университета, Университетская улица*), Фонтанка (*Фонтан*), Театральная площадь (*Мариинская площадь*), площадь Декабристов (*Декабристская площадь*), площадь Искусств (*Искусствая площадь, площадь культуры*), Петропавловская крепость (*Петропавловский дворец*). Среди указаний функций объектов также встречались неправильные ответы: церковь (*Адмиралтейство, Академия художеств, Ростральные колонны, Царское Село*), памятник (*Александро-Невская лавра*), музей (*Мариинский театр, Медный всадник, Гостиный двор*), библиотека (*Дом книги*), дворец (*Гостиный двор*). Помимо этого, студенты из-за незнания функции достопримечательности называли только часть названия объекта: Гостиный двор (*двор*), Ростральные колонны (*колонны*), Царское Село (*село*).

Примечательно, что помимо заданных трех параметров студенты указывали дополнительную информацию о достопримечательностях города: Адмиралтейство (*на шпиле символ города*), Александро-Невская лавра (*построена Петром I*), Дом книги (*самый древний книжный магазин*, *был завод Зингера*), Исаакиевский собор (*самый большой собор*), Кунсткамера (*первый музей в России*), Летний сад (*первый сад*, *жили цари летом*), Мариинский театр (*самый большой театр*), *Медный всадник* (*памятник Петру I*), Музей-квартира Пушкина (*последняя квартира Пушкина*), Петергоф (*Летний дворец*, *29 км от Петербурга*, *Петра творенье*, *город Петра*, *где Петр I отдыхал*), Петропавловский собор (*первый собор в Петербурге*), Царское Село (*Екатерининский дворец*, *построен Екатериной II*, *построен Петром для жены*), Эрмитаж (*самый известный музей Петербурга*, *самый важный и большой музей в России*).

Второе задание теста о Санкт-Петербурге предусматривало выявление знаний иностранных студентов имен известных жителей города. Студентам предлагался список известных людей, и нужно было подчеркнуть тех, которые жили и работали в Петербурге. В тест были включены следующие имена: архитекторы и скульпторы (*А. Н. Воронихин, А. Джиларди, Р. И. Клейн, П. К. Клодт, Ф. Б. Растрелли, К. И. Росси, Л. В. Руднев, Д. Трезини, Э. М. Фальконе, А. Фиораванти*), писатели и поэты (*А. А. Ахматова, А. А. Блок, М. А. Булгаков, Н. В. Гоголь, М. Горький, Ф. М. Достоевский, Б. Ш. Окуджава, А. С. Пушкин, А. И. Солженицын, Л. Н. Толстой, И. С. Тургенев, А. П. Чехов*), художники (*И. К. Айвазовский, К. П. Брюлов, В. М. Васнецов, И. С. Глазунов, В. В. Кандинский, И. Н. Крамской, Б. М. Кустодиев, К. С. Малевич, И. Е. Репин, Н. К. Рерих*), композиторы и музыканты (*М. П. Мусоргский, А. Н. Пахмутова, А. П. Петров, С. С. Прокофьев, С. В. Рахманинов, Н. А. Римский-Корсаков, А. Н. Скрябин, А. И. Хачатуриян, П. И. Чайковский, Д. Д. Шостакович*).

Тест показал, что иностранные студенты в наибольшей степени знакомы с именами петербургских писателей и поэтов (*А. С. Пушкин, Ф. М. Достоевский, А. А. Ахматова*), в меньшей степени с архитекторами (*К. И. Росси, Ф. Б. Растрелли*) и композиторами (*П. И. Чайковский, Д. Д. Шостакович*), почти незнакомы с художниками (*И. Е. Репин*). Студентами ошибочно причисляются к петербуржцам: писатели *Л. Н. Толстой, А. П. Чехов*, художники *И. К. Айвазовский, В. М. Васнецов, В. В. Кандинский*, а также не указываются — художник *И. С. Глазунов*, композитор *М. П. Мусоргский*.

Таким образом, результаты эксперимента показывают, что при описании историко-культурного пространства Санкт-Петербурга иностранные студенты, изучающие русский язык на этапе предвузовской подготовки:

- 1) не в равной степени владеют лингвокраеведческими фоновыми знаниями о достопримечательностях города и известных жителях;
- 2) смешивают лингвострановедческие знания о России с лингвокраеведческими сведениями о Петербурге. Например, к петербургским писателям были причислены *Л. Н. Толстой, А. П. Чехов*;
- 3) имеют некоторые представления о внешнем облике и функциях основных достопримечательностей города, однако у учащихся возникают трудности при описании их местонахождения;
- 4) наиболее узнаваемыми достопримечательностями являются Дом книги и Эрмитаж, а трудноузнаваемыми — Александро-Невская лавра, Александринский театр, Адмиралтейство, Кунсткамера, Царское Село, Музей-квартира Пушкина, Ростральные колонны, Гостиный двор, Академия художеств, Мариинский театр;
- 5) в наибольшей степени знакомы с именами петербургских писателей и поэтов (*А. С. Пушкин, Ф. М. Достоевский, А. А. Ахматова*), а также композиторов (*П. И. Чайковский, Д. Д. Шостакович*), в меньшей степени с архитекторами (*К. И. Росси, Ф. Б. Растрелли*), почти незнакомы с художниками (*И. Е. Репин*);
- 6) знают лингвокраеведческую лексику разного качества (фоновые лексемы, топонимы, антропонимы, идеонимы), однако количественный и качественный состав данных групп лексики неоднороден;

7) ошибаются при написании ономастической лексики. Например, *улица университета, Мариинская площадь, Декабристская площадь, площадь культуры, Петропавловский дворец*.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Некипелова Г. О. Лингвокраеведение в преподавании русского языка как иностранного: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2001. С. 12.

² Доминова Т. Н. Формирование лингвокраеведческой компетенции на материале историко-культурного пространства Санкт-Петербурга у иностранных студентов в процессе предвузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013. С. 9.

Dominova T. N.

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Russia

REGIONAL BACKGROUND KNOWLEDGE ABOUT ST.PETERSBURG OF FOREIGN STUDENTS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE AT THE PRE-UNIVERSITY LEVEL

The article considers the problem of regional and cultural background knowledge formation in the process of teaching Russian as a foreign language, and describes an experiment directed to examine students' knowledge of St.Petersburg, and the evaluation of the regional background knowledge of foreign students studying according to the program of pre-university level.

Keywords: linguistic and cultural studies; studies of local culture and geography; regional and cultural background knowledge; Russian as a foreign language; pre-university level.

Доронина Елена Геннадьевна

Южно-Уральский государственный университет, Россия

Doroninaeg@mail.ru

УЧЕБНАЯ РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Статья посвящена роли учебной ролевой игры в процессе формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ). Доказана эффективность учебной ролевой игры как средства формирования навыков реализации коммуникативных намерений в ситуации общения, максимально приближенной к естественной, и как инструмента социокультурной адаптации иностранных учащихся. Даны рекомендации по организации учебной ролевой игры, указаны факторы, негативно влияющие на ее эффективность.

Ключевые слова: учебная ролевая игра, социокультурная адаптация, коммуникативная компетенция.

Формирование коммуникативной компетенции является целью обучения русскому языку как иностранному. Достижение этой цели подразумевает приобретение иностранным учащимся определенного опыта организации речевой деятельности в соответствии с особенностями ситуации общения, что диктует необходимость развития языковой, речевой и pragmatischen kompetenzen.

В методике преподавания русского языка как иностранного стало уже общепринятым положение о необходимости последовательного и взаимосвязанного формирования этих видов компетенций. Такая работа предполагает комплексный подход, при котором изучение языкового явления обязательно имеет «выход» в коммуникацию. Студент не просто изучает новое грамматическое правило или знакомится с новой лексикой, но и узнает речевые образцы, включающие изучаемые единицы, а затем получает опыт применения этих образцов на практике, в речевых ситуациях, характерных для определенных сфер общения.

В соответствии с этими задачами используются упражнения различных видов: языковые, условно-речевые и собственно речевые, или коммуникативные, упражнения. Языковые упражнения — это база для овладения иностранным языком, знание особенностей фонетической, лексической и грамматической систем изучаемого языка. Условно-речевые упражнения позволяют студенту усвоить определенный набор речевых образцов, опора на которые в дальнейшем позволит ему решать коммуникативные задачи в определённой сфере деятельности. Собственно речевые упражнения формируют навыки реализации коммуникативных намерений в ситуации общения, максимально приближенной к естественной. Моделирование такой речевой ситуации — непростая задача, поскольку необходимо создать условия, обеспечивающие появление у обучаемого интенции — коммуникативного намерения, необходимо-

сти высказать свою точку зрения. Успешное решение этой задачи служит залогом эффективности процесса обучения русскому языку как иностранному. Е. Н. Соловова¹ считает важным создание мотивации, так как именно намерение говорящего участвовать в общении стимулирует речь. По мнению Е. И. Пассова², именно коммуникативные упражнения должны развивать речевую активность и самостоятельность учащихся. Все методисты сходятся во мнении, что успешно усваивается тот учебный материал, который связан с активной деятельностью учащихся. Преподаватель не может заставить учащихся общаться, он может лишь организовать учебный процесс таким образом, чтобы у обучаемого появилась потребность высказаться, для чего он должен использовать изученный ранее материал и даже, проявив самостоятельность, обратиться к словарю и выразить интенцию с помощью нового для него лексического (часто и грамматического) материала.

Одним из эффективных коммуникативных упражнений, гармонично вписывающихся в занятия по русскому языку как иностранному, является учебная ролевая игра. Учебная ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей. Обязательным элементом такой игры является исполнение ролей и направленность участников на достижение определенной цели. Ситуации, моделируемые в ролевой игре, позволяют приблизить речевую деятельность на занятиях к реальному общению, что соответствует основному принципу коммуникативного метода. «Основная цель дидактической игры — определенный результат: «микросдвиг» в развитии личности, хотя, конечно, в ней осуществляется и контрольно-оценочная функция»³.

Учебные ролевые игры в курсе РКИ направлены на формирование у студентов навыков правильного использования языковых средств русского языка на основе анализа основных структурных компонентов акта речевой коммуникации, прежде всего статусной и ситуативной ролей адресата, его целей в общении, тактики речи. Включаясь в процесс игры, учащиеся осознают всю важность коммуникативных умений как в будущей учебной и профессиональной деятельности, так и в процессе взаимодействия с русскоязычными собеседниками в неформальном общении.

Эффективность учебной ролевой игры, по мнению исследователей, обусловлена своеобразным «взрывом мотивации», резким повышением у учащихся интереса к предмету. Как показали работы психологов, успешность усвоения зависит не только и не столько от интенсивности мотивации, сколько от характера мотива⁴, которым руководствуется учащийся в учебной деятельности. В процессе игры у участников формируется мотив — выполнить определенную роль, что значит успешно осуществлять речевую деятельность, связанную с этой ролью. Так формируется цель — понять систему действий, выполнение которых

требуется для результативного исполнения роли. В результате система действий, которая имитируется в игре, является для участника игры целью познания и, как всякая цель, становится непосредственным содержанием его сознания. Все необходимые знания, навыки и умения приобретают для учащегося особую значимость и качественно по-другому им осознаются⁵. При обучении русскому языку как иностранному, таким образом, актуализируются полученные знания в области фонетики, лексики, грамматики и пр.

Есть ещё один важный аспект учебной ролевой игры — она может быть использована как инструмент социокультурной адаптации иностранных учащихся. Многие учащиеся испытывают значительные труднения в общении, попав в незнакомую социокультурную среду. Даже неплохо овладев грамматикой и лексикой, студенты нередко допускают ошибки дискурсивного характера, связанные с незнанием правил речевого этикета, и шире, дискурсивных тактик, характерных для той ли иной ситуации общения и имеющих национально-культурную специфику.

Такие ошибки воспринимаются носителями русского языка более негативно, чем языковые или речевые ошибки. Иностранный студент, допуская подобные ошибки и сталкиваясь с негативной реакцией собеседника, чувствует себя неуверенно и может избегать общения с русскоязычными студентами. Другое отрицательное следствие дискурсивных ошибок — «коммуникативный сбой», который может возникать в результате неверного истолкования смысла высказываний. Профилактике негативных последствий дискурсивных ошибок могут служить учебные ролевые игры.

Приведем пример учебной ролевой игры «Общежитие» для иностранных студентов, у которых уровень владения русским языком приближается к А2. Сначала студенты работают над текстом о жизни иностранных студентов в российском вузе. Преподаватель корректирует базовую часть текста для конкретной группы обучающихся в зависимости от их национальной принадлежности, межличностных отношений, индивидуальных особенностей студентов. В тексте приводится интервью, которое дают студенты разных национальностей корреспонденту университетской газеты. Этот текст задает характеры героев ролевой игры: беззаботный добродушный весельчак, который очень мало занимается, много развлекается, часто приходит в комнату в общежитии поздно и очень мешает этому своему соседу, но даже не замечает этого. Сосед, который очень дисциплинирован, много занимается, рано встает, недоволен поведением первого героя, но ничего ему не говорит, поскольку очень замкнут и стеснителен. Два других возможных персонажа — девушка, которая хорошо учится, но при этом очень скучает по дому, страдает без друзей в чужой стране, и спортсмен, который много трени-

руется, занимается русским языком один час в день, убежден в том, что русские падежи выучить невозможно.

В качестве послетекстового задания преподаватель предлагает разыграть диалог между беззаботным и серьезным студентами, распределяет роли, причем назначает «друзей» того и другого игрока, которые могут советовать, корректировать высказывания, исправлять ошибки. Основным игрокам выдаются карточки, на которых описаны речевые тактики, например: «Вы должны объяснить соседу, что он вам мешает, но не ссориться с ним», «Вы не хотите менять свою жизнь. Объясните соседу, что он не прав, но не ссорьтесь с ним». Назначается группа экспертов, которые оценивают речь игроков с точки зрения правильности, эффективности, этичности. Дополнительными параметрами оценки являются произношение, интонация, невербальные компоненты общения.

На первом этапе игры разыгрывается диалог и обсуждаются результаты. Затем преподаватель может поменять задания для групп, выдав новые карточки с измененными речевыми тактиками, например: «Скажите соседу, что вы очень недовольны», «Согласитесь со своим соседом, извинитесь и пригласите вместе пойти в клуб».

Другой вариант — разыграть диалоги других героев текста, задание для девушки — убедить спортсмена больше заниматься русским языком, для спортсмена — убедить заниматься спортом.

Материал, который может послужить основой для ролевых учебных игр, преподаватель может найти в учебниках по русскому языку как иностранному. Особенно интересный в этом отношении материал, на наш взгляд, представлен в учебнике С. И. Чернышова «Поехали!»⁶ и в учебном комплексе Т. Л. Эсмантовой «Пять элементов» (в «Книге для преподавателя» для уровней A1 и A2 имеется набор карточек с текстовым описанием ситуации, роли и задач говорящего в соответствии с предлагаемым диалогом. Текст заданий адаптирован к заданному уровню владения русским языком, что обеспечивает понимание без использования языка-посредника)⁷.

Игровая ситуация строится на знакомом для студентов языковом материале и направлена на выработку необходимых навыков речевого поведения в максимально большом количестве коммуникативных ситуаций, особенно непростых в этическом отношении, потенциально конфликтных: «несогласие», «критика», «просьба», «отказ» и др.

На подготовительном этапе преподаватель сообщает тему и цель учебной ролевой игры, описывает игровую ситуацию, объясняет критерии оценки деятельности команд. Студенты повторяют необходимый лексико-грамматический материал, этикетные формулы. Кроме того, студентам напоминают, что в ходе учебной ролевой игры они должны продемонстрировать знание основных интонационных конструкций, хорошую технику речи.

Для проведения игры учебная группа может быть разделена на несколько команд, каждая из которых получает свою роль. Группы могут меняться ролями, причем перед сменой роли проводится предварительное обсуждение результатов. В конце занятия преподаватель подводит итоги игры и называет команду-победителя, поскольку в любой игре момент соревновательности очень важен. Обсуждение диалогов проходит, как правило, очень активно, часто возникают дискуссии. Студенты начинают критически оценивать чужие и собственные высказывания, и на следующих этапах игры возрастает степень мотивированности употребления ими тех или иных языковых средств.

При методически правильно организованной систематической работе несколько уменьшается количество речевых ошибок (позитивные изменения в уровне языковой компетенции); увеличивается объем высказываний, чаще употребляется эмоционально окрашенная лексика и выразительные средства языка, уменьшается количество пауз, связанных с подбором нужного слова, сокращается латентный период речевых реакций (развитие речевой компетенции); эффективнее используются этикетные формулы речи.

Преподавателю необходимо обратить внимание на то, что успешность обучения в условиях учебной ролевой игры определяется соответствием мотивов, целей и действий студентов изучаемому материалу, приобретаемым знаниям. Негативное влияние на результативность этого упражнения могут оказывать ошибки в подготовке игры — в объяснении ее правил, игровой ситуации, других единиц, некорректно задающих содержание учебной игры. С другой стороны, учащиеся могут вносить изменения в содержание игры, связанные с особенностями их представлений о воспроизведимой в игре действительности⁸. От преподавателя требуется тщательная подготовительная работа на начальном этапе и корректировка действий участников в процессе игры.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2006. 239 с.

² Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.

³ Аксенова Л. Н. Концептуальные положения развития компетенции профессионального общения: монография. Челябинск: ЧВВАКИКУ, 2006. С. 47.

⁴ Имитационные игры для обучения и отработки нововведений в управлении / [под ред. В. М. Ефимова]. М., 1977. 195 с.

⁵ Коровяковская Е. П., Юдина О. Н. К психологической характеристике эффективности учебно-ролевых игр // Вопросы психологии. 1980. № 1. URL: <http://www.persev.ru/> (дата обращения 25.05.2016).

⁶ Чернышов С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб.: Златоуст, 2012. 280 с.

⁷ Эсмантова Т. Л. Русский язык: 5 элементов: Книга для преподавателя. В 3 ч. Ч. 1. Уровень А1 (элементарный). СПб.: Златоуст, 2012. 124 с.

⁸ Коровяковская Е. П., Юдина О. Н. Указ. соч.

Doronina E. G.

South Ural State University, Russia

**A TRAINING ROLE PLAY AS A COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT
TOOL AT CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article is focused on the role of a training role play in the process of forming communicative competence of foreign students at classes of Russian as a foreign language. The author proves the efficiency of the training role-play as a tool of forming skills of implementing communicative intentions in a communicative situation, most closely resembling the real communication, and as a tool of sociocultural adaptation of foreign students. The recommendations for organization of training role-plays and factors that negatively affect its efficiency are given.

Keywords: training role play; sociocultural adaptation; communicative competence.

Ермакова Елена Владимировна

*Российский государственный университет
нефти и газа имени И. М. Губкина, Россия*

elerma@bk.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена использованию метода проектов на практических занятиях по русскому языку как иностранному при изучении языка специальности. В статье приводятся примеры применения проектной технологии в РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина и обосновывается эффективность данного вида работы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, начальный этап обучения, метод проектов, язык специальности, самостоятельная работа студентов.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного используется много эффективных технологий, ориентированных на формирование и совершенствование когнитивных, языковых, коммуникативных и профессиональных компетенций учащихся. Одним из таких методов обучения, позволяющих организовать учебную деятельность по развитию познавательных навыков учащихся, является метод проектов.

На наш взгляд, использование метода проектов актуально уже на начальном этапе изучения языка специальности, как правило, это второй семестр обучения на подготовительном факультете. При работе над проектом удачно сочетаются изучение русского языка общего владения и работа над научным стилем речи. Использование метода проектов позволяет наиболее системно контролировать и корректировать формирование навыков и умений по всем видам речевой деятельности и усвоение лексико-грамматического материала. Кроме того, работа над проектом повышает мотивацию студентов и усиливает их интерес к изучаемому языку и будущей профессии.

Общеизвестной проблемой является нехватка учебного времени из-за сокращения часов русского языка на подготовительном факультете в связи с введением предметов. Преподаватели вынуждены искать более интенсивные методы работы в аудитории. И уже на начальном этапе обучения осознаётся необходимость в правильной организации домашней и самостоятельной работы учащихся. Нужно отметить, что и современные образовательные стандарты подчёркивают важность самостоятельной работы студентов. В данных условиях использование метода проектов становится особенно целесообразным и продуктивным.

В Российской государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина приезжают учащиеся из разных стран с целью получения высшего образования по всем специальностям нефтегазового дела.

В течение года все они изучают русский язык на подготовительном отделении. Задача преподавателей кафедры русского языка — подготовить учащихся к экзаменам по русскому языку общего владения I сертификационного уровня, дать базовые знания по языку специальности и научному стилю речи и подготовить учащихся к учебно-профессиональному общению для продолжения обучения на основных факультетах. Как показывает опыт работы, проектная методика как особая форма обучения обладает большим потенциалом в формировании всех типов компетенции и может хорошо сочетаться с любыми учебниками и любой учебной программой. Так, в качестве примера хотелось бы рассказать о работе по методу проектов со студентами подготовительного отделения РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина.

Все иностранные учащиеся изучают основы языка специальности по учебному пособию «О нефти по-русски (М.: Русский язык. Курсы, 2011; авторы Е. В. Ермакова, О. В. Константинова, А. А. Муравьева). Текстовой основой пособия стал материал современных учебников по дисциплине «Основы нефтегазового дела» и специализированных сайтов интернет-ресурсов. В текстах говорится о структуре нефтегазового комплекса и его значении, даётся общее представление о составе нефти и газа, их свойствах, способах добычи и применения, приводятся сведения об основных технологических процессах переработки углеводородного сырья, т. е. тексты охватывают все направления нефтегазовой отрасли, с которой связана будущая специальность студентов. После усвоения лексико-грамматического материала, после изучения текстов и выполнения всех упражнений, представленных в пособии, учащиеся получили задание подготовить проект-презентацию по изученным темам.

Работа над проектом включала несколько этапов. На первом этапе, этапе планирования, определялась тема презентации и составлялся план работы. Как правило, студенты выбирали темы, связанные с их специальностью: будущие геологи выбирали тему «Наиболее вероятные места залегания нефти», будущие химики-технологи — «Химический состав нефти», «Способы переработки нефти» и т. п.

На втором этапе работы обсуждались рекомендации по выполнению проекта и была выбрана форма защиты проекта: устное выступление, сопровождаемое компьютерной презентацией. Решено было, что презентация должна представлять креолизованные тексты, то есть состоять не только из надписей, текста, но и включать таблицы, схемы, рисунки, фотографии и т. п.

Третий этап работы — это самостоятельная подготовка компьютерной презентации. Эта часть работы имеет большую дидактическую ценность: студенты создавали, по сути, опорные конспекты изученных текстов. В ходе такой работы формируются и развиваются навыки извлечения из текста фактической информации, выделения основной

и второстепенной информации, представления логической схемы развертывания текста. Студенты учились работать с русской кириллической компьютерной клавиатурой, самостоятельно набирая тексты и используя разные русскоязычные текстовые и графические редакторы, иллюстрировали тексты наглядным материалом. Самостоятельная деятельность студентов, как известно, активизирует все навыки и умения учащихся, развивает их внимание и память. Интересно, что на этом этапе работы многие учащиеся решили не ограничиваться материалами пособия «О нефти по-русски», а воспользовались интернет-ресурсами, например, сайтом «Мир нефти» (<http://www.mirnefti.ru>). Преподавателю отводилась роль консультанта, поэтому он мог направлять действия студентов, прогнозируя возможные трудности, предлагал алгоритм работы, помогал исправлять ошибки, рекомендовал источники в Интернете.

Четвёртый этап работы — защита проекта перед «экспертами» (то-варищами по учебной группе и преподавателем). На этом этапе студенты могли продемонстрировать (а преподаватель проконтролировать), насколько хорошо освоен и усвоен лексико-грамматический материал, как он используется в речевой практике. Для студентов, конечно, важна содержательная сторона, представленная в устных выступлениях и презентациях. А для преподавателя важно, насколько учащиеся овладели профессиональной терминологией будущей профессии, хорошо ли научились понимать и употреблять синтаксические конструкции, наиболее частотные для разных специальностей.

На последнем этапе работы над проектом преподаватель и студенты вместе анализируют всё, что сделано: что получилось удачно, что можно было бы улучшить, чей проект был самым интересным и т. д. Такое обсуждение, на наш взгляд, помогает учащимся осознать важность их собственной познавательной активности в процессе обучения.

В заключение отметим, что использование метода проектов не только повышает мотивацию студентов и активизирует их познавательную самостоятельность, но и решает целый комплекс образовательных задач, которые подготавливают учащегося к учебно-профессиональному общению и профессиональной деятельности в будущем.

Ermakova E. V.

Gubkin Russian State University of Oil and Gas, Russia

USE OF THE PROJECTS METHOD IN TEACHING THE LANGUAGE OF PROFESSION AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article covers the use of projects method practical lessons in Russian as a Foreign Language in studying the language of profession. The examples, given in the article, demonstrate the use of the project technique at Gubkin Russian State University of Oil and Gas, and explain the effectiveness of this particular type of work.

Keywords: Russian as a foreign language; the initial stage of education; project work method; the language of profession; self-study of students.

Задонская Галина Александровна

*Санкт-Петербургский
архитектурно-строительный университет, Россия*

gzadonskaia@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ И ЕГО МЕСТО НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ АРХИТЕКТУРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Выявлено место профессионально ориентированных публицистических текстов в формировании языковой, коммуникативной и профессиональной компетенций иностранных студентов архитектурных специальностей; показана динамика развития современного русского языка и газетно-публицистической стилистики, диктующих постоянную корректировку отбора и методической презентации материала, используемого при обучении иностранных учащихся аннотированию и реферированию.

Ключевые слова: профессионально ориентированный публицистический текст, реферирование.

Сложность и многомерность современной языковой ситуации не только повышают интерес лингвистов к изучению закономерностей употребления лексико-грамматических структур в текстах разнообразных функционально-семантических дискурсов, но и требуют постоянной корректировки в отборе и дидактической презентации публицистического материала, используемого, в частности, при обучении иностранных студентов таким видам письменной речи, как аннотирование и реферирование.

Обращение к публицистическим текстам, профессионально ориентированным, объединенным общей семантико-функциональной направленностью, на занятиях с будущими архитекторами, градостроителями, реставраторами особенно необходимо для формирования языковой, коммуникативной, профессиональной компетенции этой группы иностранных учащихся по нескольких причинам.

Во-первых, общественные газеты, как и профессиональные газеты и журналы, в силу своей специфики затрагивают наиболее актуальные («горячие») для жителей больших городов темы, среди которых проблемы современной архитектуры, строительства, реновации депрессивных территорий, комплексных застроек пригородных зон, проблемы транспорта и экологии. Конкурируя с интернет-ресурсами в выполнении информационной функции, они сообщают горожанам и о том новом, что появляется в градостроительном опыте европейских и азиатских мегаполисов, как решаются проблемы городских развязок, парковок, дорог, как строятся «умные» дома с экокрышами и балконами, каким образом организуются пешеходные зоны, велодорожки, уменьшается шум на магистральных улицах, и о многом другом, что создает для жителей комфортную среду обитания.

Иначе говоря, газетный публицистический текст становится тем учебным материалом, который побуждает читателя-студента к речевой активности на иностранном (русском) языке: учит слушать и слышать разные мнения профессионалов и потребителей по строящемуся, построенному или реставрируемому объекту; демонстрирует речевые образцы, знание которых необходимо для умения презентовать свою точку зрения, соглашаясь с автором или возражая ему; представляет инновационные градостроительные концепции архитекторов с мировыми именами. Работа по трансформации профессионально ориентированной статьи в реферат или аннотацию выходит за рамки сформулированной собственно языковой задачи: профессионально ориентированный публицистический текст позволяет студентам накапливать «потенциальный» профессиональный опыт, необходимый для участия в дискуссиях, представлении и обсуждении своего архитектурного проекта, для аргументированной презентации инновационного концепта при решении творческих градостроительных задач, то есть является важной составляющей в формировании творческой и языковой личности специалиста. Кроме того, часто он становится своего рода толчком для расширения знаний через последующее использование профессиональной литературы, интернет-ресурсов, дополняющих газетную информацию.

Вторая причина обращения к публицистическому стилю — формирование у иностранных учащихся полноценной языковой компетенции, складывающейся в результате наблюдений над газетным текстом, демонстрирующим, каким образом «грамматика языка» трансформируется в «грамматику текста», как языковая система адаптирует предложения к ситуации речи, как семантическая составляющая текста взаимодействует с его функциональной направленностью. Другими словами, профессионально ориентированный публицистический текст эксплицирует корпус языковых средств, отличных от средств, функционирующих в уже хорошо знакомых текстах научного и художественного стилей; он не только дает возможность развивать и совершенствовать коммуникативно-когнитивные умения работать с информацией большого объема на иностранном (русском) языке, но и демонстрирует учащимся функционально-семантическое разнообразие дискурсов и неограниченные лексико-грамматические возможности русской языковой системы.

Предполагается, что на этапе обращения к работе по реферирации учащиеся уже знакомы с основными особенностями газетно-публицистического стиля, языковая сущность которого далека от академизма и консервативности; его стилепроницаемость, отмечаемая многими лингвистами (Г. Я. Солганик, В. И. Коньков, К. А. Рогова, В. Г. Костомаров, С. В. Ляпун), связана с ориентацией на массового читателя, на его речевые навыки и ожидания. Находясь в центре языковых процессов, именно публицистика как часть средств массовой коммуникации впитывает

и отражает все новое (иногда грамматически спорное, например, название рубрики в популярной петербургской газете «Metro» «На районе»), что приходит в письменную речь из речи устной: просторечия, жаргонизмы, городской сленг, стилистически сниженную лексику. Не обращать внимание на проявление динамических процессов, происходящих в современном русском языке и отражающихся в языке сегодняшней прессы, в том числе в профессионально ориентированных газетных текстах, неверно. И можно не согласиться с полемически заостренной констатацией: «Русский язык на грани нервного срыва»¹, или возвзванием: «Отечество Пушкина в опасности!..»², которое, в сущности, отразило потребность в возрождении «Общества русской словесности» как реакцию на языковую свободу-вседозволенность, но убедительной представляется позиция В. Г. Костомарова в том, что «либерализация все меньше сводит общение к нормам, что коммуникативная целесообразность и меняющийся вкус всесильно владеют текстами»³.

Профессионально ориентированные статьи публицистического стиля, предлагаемые для реферирования иностранным студентам архитектурных специальностей, имеют все те речевые признаки, которые отражают характер функционирования и развития современного русского языка.

Принимая во внимание, что в качестве критериев оценки реферата рассматривается не только соответствие его содержания как вторичного текста теме и проблемам текста первичного, не только соответствие используемых лексико-грамматических единиц языка требованиям к композиционно-структурному оформлению реферата, но и глубина понимания читаемого текста, без которой невозможна полнота передачи его основных проблем, представляется методически оправданным создание своего рода модуля, включающего предтекстовые задания, снимающие языковые трудности, отражающие специфику стиля, демонстрирующие динамику функционирования лексических, морфологических и грамматических единиц в современном русском языке.

Функция воздействия, характерная для публицистического стиля, позволяет использовать для реализации «стратегии разговорности» такой эффективный инструмент, как словообразование. Этот процесс особенно активен и в профессионально ориентированных текстах, имеющих свой круг лексики, не утратившей оттенка «разговорности», но активно вошедшей в газетные тексты об архитектуре и строительству. Так, актуальной словообразовательной моделью стала суффиксация с элементом экономии речевых средств:

- «сталинки», «хрущевки», «брежневки» — виды, типы жилья в СССР определенного периода застройки;
- «первичка» — первый рынок жилья, продажа квартир в новых или строящихся домах; «вторичка» — второй рынок жилья, продажа квартир в давно построенных домах;

- «однушка», «двушка» — однокомнатные или двухкомнатные наиболее востребованные квартиры; «коммуналка» — комната в коммунальной квартире;
- «спальники» — расположенные на окраинах больших городов так называемые спальные районы со слаборазвитой инфраструктурой, жители которых для работы и отдыха выезжают в центр или другие районы.

Подобная лексика, с одной стороны, требует предтекстовой семантизации, с другой — раскрывает текстовые потенции, позволяющие использовать их и для активизации других видов речевой деятельности (обсуждения, дискуссии), развивающие языковые и коммуникативные компетенции учащихся. Также необходима работа по выделению и закреплению устойчивых словосочетаний, характерных для текстов архитектурно-строительной направленности, по наблюдению над структурой сложных предложений, особенно со ссылкой на источник информации, со вставными конструкциями. Конкретные статьи дают огромную вариативность синтагматических сочетаний, демонстрирующих возможности «грамматики речи» («грамматики текста»), но они же являются и тем препятствием, преодоление которого не всегда возможно при самостоятельной работе иностранных студентов над текстами публицистического стиля.

Таким образом, постоянная корректировка отбора и методической презентации профессионально ориентированных публицистических текстов расширяют возможности их использования на занятиях по русскому языку с иностранными студентами архитектурных специальностей для дальнейшего совершенствования их коммуникативной и профессиональной компетенций.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. М.: Языки славянских культур, 2011. 145 с.

² Красников Г. Н. «Отечество Пушкина в опасности!..» // «И мы сохраним тебя, русская речь, великое русское слово!..» Классики и современники о русском языке. Антология / сост. Г. Н. Красников. 2-е изд. М.: Вече, 2016. С. 7.

³ Костомаров В. Г. Язык текущего момента: понятие правильности. СПб.: Златоуст, 2014. С. 108.

Zadonskaya G. A.

St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering, Russia

PROFESSIONALLY ORIENTED PUBLICISTIC TEXT AND ITS PLACE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS FOR FOREIGN STUDENTS SPECIALIZING IN ARCHITECTURE

The author discusses the place of professionally oriented publicistic texts in developing of linguistic, communicative and professional competence of foreign students specializing in architecture, demonstrating dynamic in the development of contemporary Russian language and stylistics of publicistic texts, requiring constant adjustment of selection and methodical interpretation of material used when teaching foreign students to write annotations and summaries.

Keywords: professionally oriented publicistic text; reviewing.

Залетаева Анна Антоновна

*Государственный институт
русского языка им. А. С. Пушкина, Россия*

ania-elf@yandex.ru

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СТАТЬИ, ПОСВЯЩЕННОЙ ТОПОНИМУ, В МУЛЬТИМЕДИЙНОМ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ СЛОВАРЕ «РОССИЯ»

В статье описываются принципы отбора топонимической лексики, а также структура и содержание статьи, посвященной топониму, в мультимедийном лингвострановедческом словаре «Россия». Особое внимание уделяется графико-визуальному и иллюстративному методу подачи материала, креолизованному тексту.

Ключевые слова: русский язык, лингвострановедческий словарь, язык и культура.

С 2014 года в Государственном ИРЯ им. А. С. Пушкина ведется работа над мультимедийной версией лингвострановедческого словаря «Россия». Словарь описывает не абстрактную систему, а живой язык, которым пользуются в современном мире. Он ориентирован на языковое сознание современников и на современную культуру¹. Если слово не просто употребляется в прямом значении, но в живой речи имеет разговорное наименование, переносное значение, нарицательное значение имени собственного, встречается в составе фразеологизмов, пословиц или поговорок, устойчивых сравнений, используется в виде символа или эвфемизма и т. д., то можно говорить о его актуальности для современного русского языка.

Основной принцип отбора единиц словарника и материала для словарных статей — их прецедентность². Прецедентная информация (вербальные, а также аудио- и визуальные тексты) используется в разных частях словарной статьи, в совокупности являясь своего рода собранием прецедентных для русской культуры текстов (верbalных или неверbalных).

Словарь включает 24 тематические группы номинаций, среди них — лексико-тематическая группа «Города». В состав словарника вошли названия тех городов России, которые известны своей историей и культурой, а их названия образовали в языке новые номинации по тем или иным деривационным моделям или вошли в состав фразеологизмов, пословиц, поговорок, крылатых выражений. Например, для города Тулы деривационным образованием могут считаться устойчивые словосочетания «тульские самовары» и «тульские пряники», с Петербургом связано общеизвестное выражение «окно в Европу», с Казанью — фразеологизмы «сирота казанская» и «прикинуться/прикидываться казанской(им) сиротой», для Курска — выражение «курский соловей», для Иваново — «город невест», для Астрахани — «астраханские помидоры» и «астраханские арбузы» и т. д.

Всего тематическая группа «Город» включает 27 статей, что составляет 4,43% от всех статей словаря. Соответственно каждая статья, во-первых, ориентирована на уровень C1–C2 (преподаватели и носители языка), во-вторых, 25 статей адаптированы на уровень знания языка B1–B2 (изучающие язык и умеющие легко понимать тексты различной тематики), в-третьих, 22 статьи — на уровень A1–A2 (начинающие изучать язык). В соответствии с уровнем различается объем статьи, ее информационное наполнение и языковая сложность. Так, например, статья «Петербург» на уровне C1–C2 содержит 1072 слова, на уровне B1–B2 — 320 слов, на уровне A1–A2 — 228 слов. Последний характеризуется отсутствием сложных синтаксических конструкций, прямым порядком слов, отсутствием сложных эпитетов и т. д.

Большая роль в статьях отводится графико-визуальному и иллюстративному материалу. Это помогает восприятию и усвоению информации. То, что трудно объяснить, намного легче воспринимается с помощью визуальных средств, креолизованного текста, включающего как вербальную, так и иконическую (невербальную) составляющие. Так как креолизованные тексты более всего актуальны для тех, кто начинает изучать иностранный язык, в мультимедийном лингвострановедческом словаре «Россия» они используются как основной способ подачи материала для статей уровня A1–A2 и интерактивных заданий. Для этого основной текст статьи структурируется, в нем выделяются тематические блоки, вызывающие ассоциации в культурно-языковом сознании русских с определёнными прецедентными изображениями; далее выделяются ключевые слова и на заключительном этапе происходит подбор фотографий, репродукций, аудиозаписей и видеофрагментов к каждому блоку и ключевому слову.

Так, например, выглядит креолизованный текст статьи «Петербург» (уровень A1–A2):

1. Иллюстрация, заголовок.

Фотография самой узнаваемой части города: разводные мосты и Стрелка Васильевского острова.

2. Definisiya.

Город на северо-западе Европейской части России у Балтийского моря на реке Неве.

3. Энциклопедическая справка.

Петербург был основан в 1703 году Петром I, и более 200 лет (1712–1918) был столицей России (рисунок: Петр I на строительстве).

Строительство города началось с Петропавловской крепости. (фотография Петропавловской крепости).

Город строили русские и европейские архитекторы по строгому плану в едином стиле (скульптурная композиция «Зодчие» А. Таратынова).

В Петербурге прямые улицы, широкие площади, много мостов и парков (фотография Сенатской площади).

Центральная улица города — Невский проспект (фотография Невского проспекта).

В Петербурге находится музей европейского искусства — Эрмитаж (фотография Эрмитажа), музей русского искусства — Русский музей (фотография Русского музея), знаменитые театры — Мариинский театр оперы и балета (см. Мариинка) и Александринский драматический театр (см. Александринка) (фотография Мариинского театра).

В центре города стоит памятник русскому императору Петру I — «Медный всадник» (фотография памятника Петру I).

4. В культуре.

Петербург — одна из основных тем русского искусства и литературы. О городе писал А. С. Пушкин в поэме «Медный всадник», Н. В. Гоголь в повести «Невский проспект», Ф. М. Достоевский в романах «Белые ночи» и «Преступление и наказание». Городу посвящали свои стихи А. А. Ахматова, О. Э. Мандельштам, И. А. Бродский (обложка романа Ф. М. Достоевского «Белые ночи»).

Среди самых известных музыкальных произведений, посвященных Петербургу, — «Гимн великому городу» Р. М. Глиэра и «Вечерняя песня» В. П. Соловьёва-Седого. (Фотография детского хора).

Петербург изображали на картинах многие художники XVIII–XX вв. Среди них: С. Ф. Щедрин, Ф. Я. Алексеев, М. Н. Воробьев, В. И. Суриков, М. В. Дубовской, А. Н. Бенуа и другие. (Картина С. Ф. Щедрина «Вид на Каменноостровский дворец и плашкоутный мост через Большую Невку со стороны Строгановской набережной», 1804 г. ГТГ, Москва).

Образ Петербурга создавался и в художественных фильмах: «Октябрь» С. М. Эйзенштейна и Г. В. Александрова, «Звезда пленительного счастья» В. Я. Мотыля, «Невероятные приключения итальянцев в России» Э. А. Рязанова, «Русский ковчег» А. Н. Сокурова (афиша фильма Э. А. Рязанова «Невероятные приключения итальянцев в России»).

5. В языке и речи.

Петербург называют: город на Неве, северная столица, северная Венеция, окно в Европу, а в разговорной речи — просто Питер.

Дополняет статью медиатека, включающая вербальные и невербальные тексты: отрывки из литературных произведений и фольклора, аудиозаписи, караоке, видеофрагменты, 3D-модели, панорамы. К статье «Петербург» прилагаются репродукции (А. Ф. Зубов «Летний дворец и Летний сад в Санкт-Петербурге». 1716 г.; Б. Патерсен «Невский проспект». 1799 г. и др.), фотографии («Медный всадник», Петропавловская крепость, Адмиралтейство и др.), аудиозаписи («Гимн великому городу» из балета «Медный всадник» Р. М. Глиэра. 1949 г.) и видеосюжет о Петербурге.

Медиатека является связующим звеном словарной статьи и интерактивных заданий, так как правильное выполнение интерактивного задания напрямую зависит от внимательного изучения словарной статьи и текстов медиатеки. Цель интерактивных заданий — проверить, насколько хорошо был усвоен материал статьи и медиатеки.

Предлагаются следующие интерактивные задания к статье «Петербург» (уровень А1–А2): Петербургские названия, Петербург в живописи, Петербург в фотографиях, Архитектурные памятники Петербурга.

Например, в задании на словообразование предлагается образовать прилагательные по схеме:

В русском языке прилагательные часто образуются от имён и названий с помощью суффикса -ск- по модели:

Ленинград + -ск- = Ленинградский
Октябрь + -ск- = Октябрьская

Образуйте прилагательные от имён и названий и впишите ваш вариант ответа.

Сенат ____ площадь

(Правильный ответ: Сенатская площадь).

В задании «Петербург в живописи» предлагается расположить парным выбором репродукции картин в соответствии с очередностью их создания. Например, XVIII век — А. Ф. Зубов «Летний дворец и Летний сад в Санкт-Петербурге», XIX век — М. Н. Воробьев «Петропавловская крепость», XX век — Е. Е. Лансере «Петербург в XVIII веке. Здание Двенадцати коллегий».

Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия» в силу своих особенностей — использования креолизованного текста, четкого ориентирования на разные уровни владения языком — является инновационной работой в сфере создания словарей, в том числе электронных. Одна из особенностей этого словаря — наличие креолизованных текстов, которые облегчают усвоение информации и значительно помогают выполнению задачи обучения русскому языку как иностранному.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ростова Е. Г. Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия». М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2014. 12 с.

² Карапулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. С. 216.

Zaletaeva A. A.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

STRUCTURE AND CONTENT OF AN ARTICLE DEVOTED TO TOPOONYMS IN THE MULTIMEDIA LINGUISTIC-CULTURAL DICTIONARY “RUSSIA”

The article describes the principles of selection of toponymic vocabulary, as well as the structure and content of an article devoted to toponyms in the multimedia dictionary "Russia". Particular attention is paid to the graphic-visual and illustrative method of presentation, creolized text.

Keywords: Russian language; linguistic-cultural dictionary; language and culture.

Иванова Анна Сергеевна, Соболева Наталья Ильинична

Российский университет дружбы народов, Россия

ivanovanita18@gmail.com, soboleva1957@yandex.ru

Клобукова Любовь Павловна, Нахабина Майя Михайловна

Московский государственный университет

имени М. В. Ломоносова, Россия

klobukov@list.ru, ciemsu.org@mail.ru

ЗАДАЧИ И СТРУКТУРА «ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНОГО УРОВНЯ ОБЩЕГО ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ»

Статья посвящена проблеме разработки нового компонента российской государственной системы тестирования — «Лингводидактического описания Элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным» (ЛДОэл). Рассматриваются цели и задачи данного нормативно-методического документа, его содержание и структура.

Ключевые слова: Сертификационное тестирование, Элементарный уровень общего владения русским языком как иностранным, ЛДОэл как исходный нормативно-методический документ, компоненты коммуникативной компетенции инофона.

Современные подходы к обучению русскому языку как иностранному (РКИ) базируются на различного рода лингводидактических описаниях шести уровней общего владения языком. Четкое представление требований к уровню сформированности коммуникативной компетенции иностранных учащихся создает надежную методическую и лингвистическую базу для организации учебного процесса, для разработки соответствующих средств обучения и контроля, позволяет сертифицировать достижение того или иного уровня общего владения языком вне зависимости от места, времени и формы обучения инофона.

Сегодня преподаватели иностранных языков имеют возможность соотнести результаты своей работы с теми целями обучения и критериями оценки результатов тестирования, которые разработаны совместными усилиями специалистов по разным языкам в рамках ряда научно-методических проектов Совета Европы. Реализация унифицированных подходов в отношении описания уровней общего владения РКИ создает реальную основу для воплощения на практике идеи интеграции российской системы обучения в общеевропейское и мировое образовательное пространство.

В национальных европейских системах тестирования важнейшим нормативно-методическим документом, лежащим в основе описания каждого уровня владения иностранным языком, является лингводидактическое описание уровня (ЛДО). В Российской государственной системе тестирования — ТРКИ — данный вид лингводидактического

описания на сегодняшний день пока отсутствует, его функции частично выполняют такие нормативно-методические документы, как Требования (Стандарты), Программы и Лексические минимумы¹. Такая замена, безусловно, является паллиативным решением, поскольку именно лингводидактическое описание языка дает возможность представить полный объем коммуникативной компетенции иностранца на определенном уровне, всесторонне и системно охарактеризовать цели и содержание обучения на каждом этапе овладения языком. ЛДО может оказать единственную помощь авторам тестовых материалов, разработчикам учебных программ, курсов, авторам учебников, всем специалистам, отвечающим за научно-методическое обеспечение учебного процесса, а также работникам администрации, обеспечивающим учебный процесс иностранных граждан. Учитывая все это, можно констатировать, что создание ЛДО по всем уровням владения РКИ — важная задача отечественной теории обучения и тестиования по русскому языку как иностранному.

Лингводидактическое описание Элементарного уровня (ЛДОэл) базируется на гипотетической модели речевого поведения иностранца и представляет собой системное описание многокомпонентных целей и содержания коммуникативно ориентированного обучения РКИ, перечень достаточных и неизбыточных языковых средств выражения смыслов, необходимых для достижения поставленных целей, а также характеристику социолингвистической, страноведческой, социокультурной и прагматической компетенций инофона, стратегий и тактик его общения. ЛДОэл отражает степень сформированности коммуникативной компетенции инофона, достижение которой позволяет ему решать прагматические задачи в весьма ограниченном круге ситуаций и тем общения с помощью лимитированного набора языковых средств.

Представляя коммуникативные цели и задачи обучения, разработчики документа прежде всего обратились к описанию сфер коммуникации, тем и ситуаций общения. Так, основными сферами коммуникации иностранных учащихся на Элементарном уровне являются социально-бытовая и социально-культурная; подключаются также отдельные элементы учебной сферы общения. В рамках указанных сфер был выявлен и описан ограниченный набор тем и ситуаций, актуальных для инофона на данном уровне владения РКИ. Иностранный гражданин способен удовлетворять следующие минимальные коммуникативные потребности: установление и поддержание бытовых, учебных и социально-культурных контактов; запрос, получение и передача фактической информации; выражение эмоциональных реакций, оценочных смыслов; выражение побудительных намерений.

Эти коммуникативные потребности реализуются в строго ограниченном наборе стандартных ситуаций, возникающих в условиях по-вседневной коммуникации в местах проживания (дома, в гостинице,

общежитии), в транспорте, на предприятиях общественного питания (в ресторанах, кафе, столовых), в магазинах, на рынках; в поликлиниках, аптеках, пунктах обмена валюты, а также в учебных заведениях, библиотеках, в ходе официального общения при посещении различных административных служб и др.

В ЛДОэл представлены актуальные для данного уровня языковые средства верbalной реализации таких универсальных интенций, как этикетные, запрос и передача информации, выражение своего отношения, выражение воздействия на собеседника и др. В описании дифференцируются коммуникативные задачи, которые носят общий характер, т. к. могут быть реализованы практически в любой ситуации, и задачи, которые возникают в рамках конкретных ситуаций общения. Языковой материал, необходимый для реализации данных коммуникативных задач, соответствует речевым возможностям иностранных учащихся на Элементарном уровне владения РКИ.

В особой главе ЛДОэл описываются требования к уровню сформированности речевых навыков и умений в основных видах речевой деятельности. Коммуникативная компетенция учащихся, соответствующая Элементарному уровню общего владения русским языком, реализуется в основных видах речевой деятельности: рецептивной (аудировании, чтении), продуктивной (говорении, письме) и в интерактивной речевой деятельности, которая на данном уровне ограничивается устной диалогической речью.

Речевая деятельность учащихся осуществляется на основе ситуативно-тематического и лексико-грамматического материала Элементарного уровня. Языковые и речевые средства, представленные в отдельной главе ЛДОэл, передают общие универсальные смыслы, которые составляют предметное содержание речи в разнообразных жизненных ситуациях. Эти смыслы (такие, как *существование, время, пространство* и др.) являются универсальными: они выражают общечеловеческие понятия (логические категории), которые реализуются практически во всех ситуациях общения. В то же время способы выражения данных понятий отражают национальное своеобразие русского менталитета и особенности системы русского языка.

В каждом классе общих понятий выделяются подклассы смысловых единиц. Языковые и речевые реализации смысловых единиц отобраны в соответствии с коммуникативными возможностями учащихся Элементарного уровня и представлены в виде языковых моделей и их речевых реализаций.

Особый раздел ЛДОэл посвящен характеристике социолингвистической компетенции инофона. Авторы рассматривают социолингвистическую компетенцию как способность понимать и производить речь, соответствующую определенному социолингвистическому контексту

акта коммуникации. Эта компетенция предполагает владение социальными нормами общения с учетом возрастных, социальных и других видов отношений коммуникантов. Например, уже на Элементарном уровне иностранный учащийся осваивает отдельные этикетные формы (*Здравствуйте! / Привет!; Давай пойдем... / Давайте пойдём...* и др.).

Специальная глава ЛДОэл посвящена характеристике не менее важной для инофона стратегической компетенции, которая помогает ему отобрать необходимые языковые средства и реализовать их в речевых действиях в оптимальной последовательности для эффективного достижения коммуникативной цели. Уже на Элементарном уровне иностранный учащийся может использовать по своему выбору различные речевые средства при решении актуальных для него коммуникативных задач, например, при выражении просьбы: *«Извините, я хочу посмотреть этот журнал! / Покажите, пожалуйста, этот журнал!»* Стратегическая компетенция проявляется также в способности учащегося использовать компенсаторные средства при минимуме языкового материала, которым он владеет на данном уровне. Это, например, простейший вариант переспроса информации в случае ее непонимания.

В то же время владение языком на Элементарном уровне подразумевает, что творческие возможности человека в выборе стратегий и тактик речевого поведения, а также реализующих их речевых действий весьма ограничены. Они, как правило, представляют собой устойчивые стереотипные формулы общения, нейтральные по своей эмоциональной окраске и простые по грамматическому построению и лексическому способу выражения.

Как известно, коммуникация всегда контекстуальна в широком экспрессионистическом смысле, так как она осуществляется с учетом общественно-политического, социально-культурного и этнокультурного контекстов. В связи с этим уже на Элементарном уровне владения языком формируется социокультурная компетенция, которая помогает иностранцу учитывать в ходе коммуникации те элементы социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка.

В специальной главе ЛДОэл содержится описание социокультурной и страноведческой компетенций на данном уровне общего владения РКИ. Здесь представлены характеристики вербальной и невербальной коммуникаций, даются важные страноведческие сведения о России и русской культуре, которые потенциально могут оказаться необходимыми иностранным учащимся в ходе коммуникации с носителями языка².

Важным является вопрос о способах и формах презентации лексического материала в ЛДОэл, который представлен в отдельном приложении, где содержатся общий словарь, тематическая лексика и перечень языковых единиц, предназначенных для усвоения на «лексическом

уровне» (*Извини! Как вы себя чувствуете? Как вас зовут? С праздником! С Рождеством! С Новым годом и др.*). Объём словарника определялся прежде всего, гипотетической моделью речевого поведения иностранца на Элементарном уровне владения языком. Авторы ЛДО использовали такие важные критерии отбора лексических единиц, как семантическая ценность слова, стилистическая нейтральность лексемы, частотность её использования как в речи носителей русского языка, так и в популярных учебниках по русскому языку, ориентированных на иностранных учащихся Элементарного уровня общего владения РКИ, а также некоторые другие параметры.

В основном словаре нашли свое отражение произошедшие в последние десятилетия изменения лексического состава современного русского литературного языка, связанные, в частности, с распространением информационных технологий, появлением в обществе новых реалий. Так, например, в словарь включены такие лексемы, как *дискотека, фитнес-клуб, бизнес, менеджер, маршрутка, гимназия, флешка, диск, клип* и др., отсутствовавшие ранее в активном словаре русскоговорящей молодежи в конце XX — начале XXI века. В разделе «Тематическая лексика» классификация языковых единиц осуществлялась с ориентацией на представленные в ЛДОэл темы общения.

Таким образом, как видим, значение ЛДОэл как важного компонента Российской государственной системы тестирования трудно переоценить. С одной стороны, оно служит унификации учебного процесса, а с другой — создает предпосылки для реализации вариативных форм и методов обучения, эффективного использования гибких моделей и современных технологий обучения.

ЛДОэл, будучи исходным нормативно-методическим документом, служат основой:

- 1) для разработки программ и учебных планов, предназначенных для разных категорий учащихся, получающих полный курс обучения или, например, небольшой адаптационный курс, который преследует корректировочные цели;
- 2) для создания учебников, учебных пособий и других средств обучения;
- 3) для конструирования контрольных тестов, позволяющих сертифицировать знания и умения иностранных граждан, а также для создания тренировочных тестовых материалов, с помощью которых можно подготовиться к сертификационному экзамену;
- 4) для проведения экспертизы предлагаемых учебных и контрольно-измерительных материалов, актуальных для Элементарного уровня общего владения РКИ.

Подводя итоги, выражаем надежду, что публикация ЛДОэл будет реально способствовать осуществлению взаимосвязи программ, учебников, учебных материалов, самого процесса обучения и унифицированного сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному в рамках образовательных систем разных стран. И это вполне соответствует интеграционным процессам в мире, в частности, в сфере

межкультурной коммуникации и в области современной языковой политики европейских государств.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Подробное библиографическое описание указанных типов нормативно-методических документов см. в статье: Клобукова Л. П., Степаненко В. А. Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному: история создания и современное состояние // Журнал Российского тестового консорциума «Русский тест: теория и практика». 2014. № 1.

² См. об этом подробнее: Битехтина Г. А., Иванова А. С., Клобукова Л. П. и др. Специфика представления социолингвистической, социокультурной и страноведческой компетенций в Лингводидактическом описании Элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным // Сб. матер. научн.-практ. конф. «Методика преподавания РКИ: традиции и современность». М., 2015.

Ivanova A. S., Soboleva N. I.

Peoples' Friendship University of Russia, Russia

Klobukova L. P., Nahabina M. M.

Lomonosov Moscow State University, Russia

TASKS AND STRUCTURE OF THE "LINGUODIDACTIC DESCRIPTION OF ELEMENTARY LEVEL OF BASIC KNOWLEDGE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE"

The article is devoted to the development of a new component of the Russian state system of testing, the "Linguodidactic Description of Elementary Level of Basic Knowledge of Russian as a Foreign Language" (LDD EL). The article discusses the purposes of this regulatory methodical document, its content and structure.

Keywords: certification testing; elementary level of general knowledge of Russian as a foreign language; linguodidactic descriptions of the Elementary level as initial normative and methodical document; components of communicative competence of foreign students.

Изотов Андрей Иванович

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

a.i.izotov@mail.ru

ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ ПРИЧАСТНОЙ СИСТЕМЫ ЧЕХАМИ КАК СЛЕДСТВИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ АСИММЕТРИИ

Характерной чертой русской причастной системы является её жесткая структурированность (по времени, виду, залогу, возвратности), обусловленная влиянием церковнославянского и отсутствующая в иных славянских языках. Данная межъязыковая асимметрия обуславливает трудности в освоении русской причастной системы носителями иных славянских языков и в особенностях носителей чешского языка, в котором причастная система структурирована принципиально иначе.

Ключевые слова: причастие; глагольное прилагательное; вид; залог; время; межъязыковая асимметрия.

Характерной чертой русской причастной системы является её жесткая структурированность (по времени, виду, залогу, возвратности), обусловленная влиянием церковнославянского и отсутствующая в иных славянских языках¹. Данная межъязыковая асимметрия обуславливает трудности в освоении русской причастной системы носителями иных славянских языков, и в особенностях носителей чешского языка, в котором причастная система структурирована принципиально иначе.

Современные русский и чешский языки являются весьма существенные различия в области полных причастных форм. Определенным препятствием для русско-чешского сопоставительного анализа могут явиться терминологические различия, обусловленные как двойственной глагольно-именной природой причастия, его грамматической и семантической неоднородностью, так и различиями в чешской и русской лингвистических традициях².

В чешской лингвистической литературе термин «*příčestí*», возникший в период чешского национального возрождения, как принято считать, в результате заимствования (в богемизированной огласовке) русского термина «причастие»³, обладает тем не менее несколько иной функциональной нагрузкой, чем послуживший ему образцом русский термин.

Хорошо подготовившийся к ЕГЭ по русскому языку российский школьник, если его попросить перечислить типы причастий, уверенно составит таблицу типа следующей:

	действительные	страдательные	
настоящего времени	дела-ющ-ий	дела-ем-ый	несов. вида
прошедшего времени	дела-вш-ий	дела-ни-ый	
	сдела-вш-ий	сдела-ни-ый	сов. вида

Что же касается выпускника чешской гимназии, то он в аналогичной ситуации вспомнит, скорее всего, *příčestí minulé* ('причастие прошедшего времени') и *příčestí trpné* ('страдательное причастие')⁴. Первым термином в чешской школьной традиции обозначаются глагольные формы на *-l* (именные эловые причастия), использующиеся в современном чешском языке для образования форм прошедшего времени и кондиционалиса: *n esl jsem, n esl bych*. Второй же термин используется для обозначения кратких глагольных форм на *-n/-t*, генетически соответствующих русским кратким страдательным причастиям прошедшего времени: *n esen, p rinesen, kryt, pokryt*. Полные же причастные образования, генетически, структурно и функционально корреспондирующие с русскими полными причастиями, в чешской лингвистической традиции принято рассматривать в общей массе мотивируемых глаголами адъективалий — так называемых (*от*)глагольных прилагательных (*slovesná / verbální / deverbální / deverbativní adjektiva*).

Впрочем, в первом и втором томах академической «Чешской грамматики» А. Стих⁵ и публикующийся по политическим соображениям под именем своего коллеги Я. Балгара М. Елинек⁶ выделили в рамках этой общей массы отглагольных адъективалий те из них, которые облашают глагольными категориями залога, вида и (несколько модифицированной форме) времени и могут рассматриваться в рамках глагольной транспозиции, а именно:

- адъективированное деепричастие настоящего времени типа *dělající* — глагольное прилагательное на *-cí*;
- адъективированное действительное причастие типа *spadlý* — глагольное прилагательное на *-lý*;
- адъективированное страдательное причастие типа *udělán/udělaný; kryt/krytý* — глагольное прилагательное на *-ný/-tý*;
- адъективированное деепричастие прошедшего времени типа *udělavší* — глагольное прилагательное на *-ší*.

Эти же типы «глагольных прилагательных» рассматриваются как дополнение к «собственно причастиям» (*vlastní participia*) типа *hrál* и типа *hrán* в статье PARTICIPIUM (*příčestí*) «Энциклопедического словаря чешского языка»⁷. Их мы и склонны рассматривать в первом приближении как системные корреляты русских полных причастий.

Система названных выше чешских «глагольных прилагательных» распадается на две частные формальные системы, противопоставленные по категории вида и параллельно с этим по категории относительно-го (причастного) времени, при этом тип «глагольных прилагательных» на *-ný/-tý* оказывается как бы разрезанным пополам: перфективные «глагольные прилагательные» на *-ný/-tý*, характеризуясь вместе с перфективными «глагольными прилагательными» на *-lý* и на *-ší* относительным (причастным) прошедшим временем, противопоставлены имперфективным «глагольным прилагательным» на *-ný/-tý*, характеризующимся

вместе с имперфективными «глагольными прилагательными» на *-cí* относительным (причастным) настоящим временем. Ср.:

perfectiva	imperfectiva
udělaný	dělaný
udělavší	dělající
přišlý	přicházející

Видовое противопоставление выступает в случае с чешскими «глагольными прилагательными» и как противопоставление временное, в силу чего характерные для русской причастной системы временные оппозиции в рамках одного вида (ср. *делающий* :: *делавший*) или видовые оппозиции в рамках одного времени (ср. *делавший* :: *сделавший*) для современного чешского языка исключены. В современном русском литературном языке причастный формант задает абсолютную временную ориентацию причастной формы, а вид мотивирующего глагола — временную ориентацию относительную. В современном же чешском литературном языке, где позиции причастного форманта как показателя временной семантики ослаблены, абсолютная временная ориентация закономерно вытеснена относительной.

В современном русском языке причастия, образованные с помощью формантов *-енн-* // *-нн-* / *-т-* и *-ш-* / *-вш-*, характеризуются отчетливой абсолютной временной семантикой, а именно — семантикой прошедшего времени. Поэтому подобные причастия совершенно справедливо называются причастиями прошедшего времени. Временная ориентация чешских «глагольных прилагательных» всегда относительна. Чешские «глагольные прилагательные» на *-ný/-tý*, мотивированные глаголами несовершенного вида, передают одновременное предикативному причастное действие во всех временных планах и поэтому в отличие от русских имперфективных страдательных причастий с формантом *-енн-* // *-нн-* / *-т-* не ограничены планом прошлого.

Видо-временные оппозиции в рамках чешских «глагольных прилагательных» образуются противопоставлением:

- «глагольных прилагательных» на *-lý* и на *-cí*:
přišlý :: *přicházející*, *rozechvělý* :: *rozechívající se*
- «глагольных прилагательных» *-ší* и на *-cí*:
vstoupivší :: *vstupující*, *rozechvěvší* :: *rozechívající se*
- перфективных и имперфективных «глагольных прилагательных» на *-ný/-tý*:
přinesený :: *nesený*

Категория залога в рамках системы чешских «глагольных прилагательных» выражена противопоставлением «глагольных прилагательных», передающих действие в пассивной перспективе («глагольные прилагательные» на *-ný/-tý*, мотивируемые прямо или косвенно переходными глаголами совершенного и несовершенного вида), и «глагольные прилагательные», передающих действие в активной перспективе

(«глагольные прилагательные» на *-cí*, на *-lý*, на *-ší*, а также «глагольные прилагательные» на *-ný/-tý*, мотивируемые непереходными возвратными глаголами совершенного вида). Ср.:

activa	passiva
dělající	dělaný
udělavší	udělaný
otočený	
zúčastněný	
přišlý	

Асимметрия приведенной таблицы обусловлена тем, что различные типы чешских «глагольных прилагательных» способны вступать в различное число видо-временных и залоговых оппозиций. Практически все переходные глаголы совершенного и несовершенного вида способны мотивировать как действительные (на *-cí* и на *-ší*), так и страдательные (на *-ný/-tý*) «глагольные прилагательные». Непереходные же глаголы именно в силу своей непереходности образовывать «глагольные прилагательные» с пассивной залоговой семантикой не могут, поэтому все «глагольные прилагательные» на *-lý*, а также большая группа перфективных «глагольные прилагательных» на *-ný/-tý* типа *orosený* (образующихся от непереходных возвратных глаголов), в оппозиции по залогу не вступают.

В то время как в современном русском языке видовые пары некоторых глаголов способны образовывать все возможные в системе языка полные причастные формы (например, *делающий*, *делавший*, *сделавший*, *делающийся*, *делавшийся*, *сделавшийся*, *делаемый*, *деланный*, *сделанный*), ситуация в современном чешском языке иная. Все четыре возможных в системе чешского языка типа «глагольных прилагательных» (на *-cí*, на *-lý*, на *-ší* и на *-ný/-tý*) могут мотивироваться одной и той же видовой парой лишь в том случае, если эта видовая пара образована непереходными возвратными глаголами (ср. *rozechvívat se* :: *rozechvět se* ‘начинать дрожать’ :: ‘задрожать’). Все «глагольные прилагательные» подобных глаголов закономерно характеризуются активной залоговой семантикой и не образуют залоговых оппозиций. Ср.:

rozechvívající se	‘начинающий дрожать’
rozechvěvší se	
rozechvělý	‘задрожавший’
rozechvěný	

Для того, чтобы соотносительные «глагольные прилагательные» были противопоставлены по залогу, мотивирующую их видовую пару должна быть образована переходными глаголами, что исключает возможность образования одного из типов «глагольных прилагательных», а именно на типа на *-lý*.

«Глагольные прилагательные» на *-lý* не имеют соотносительного по залогу коррелята. Весь класс «глагольных прилагательных» на *-lý*, характеризующихся активной залоговой семантикой, противопоставлен в целом всему классу тех «глагольных прилагательных» на *-ný/-tý*, которые мотивируются прямо или косвенно переходными глаголами и характеризуются страдательной залоговой семантикой. Основными же залоговыми оппозициями в рамках чешских «глагольных прилагательных» являются оппозиции, образуемые противопоставлением:

- «глагольных прилагательных» на *-cí* и имперфективных «глагольных прилагательных» на *-ný/-tý: nesoucí :: nesený*
- «глагольных прилагательных» на *-ší* и перфективных «глагольных прилагательных» на *-ný/-tý: přinessí :: přinesený*

Учет рассмотренных выше особенностей при планировании и проведении занятий по русскому языку для чехов позволяет избежать многих проблем, включая «скрытые ошибки» обучаемых.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Изотов А. И. Старославянский язык в сравнительно-историческом освещении. М.: Издательство «Азбуковник», 2010. 200 с.
- ² Изотов А. И. Чешские атрибутивные причастия на фоне русских. М.: Филологический факультет МГУ, 1993. 100 с.
- ³ Rejzek J. Český etymologický slovník. 2. vyd. Praha: Leda, 2012. 752 s.
- ⁴ Havránek B., Jedlička A. Česká mluvnice. Praha: SPN, 1981. S. 183.
- ⁵ Stich A. Přídavná jména odvozená ze sloves // Mluvnice češtiny (1) / Eds. M. Dokulil, K. Horálek, J. Húrková, M. Knappová. Praha: Academia, 1986. S. 321–350.
- ⁶ Balhar J. [= Jelínek M.] Přídavné jméno slovesné (verbální adjektivum) // Mluvnice češtiny (2) / Eds. M. Komárek, J. Kořenský, J. Petr, J. Veselková. Praha: Academia, 1986. S. 141–146.
- ⁷ Karlík P., Večerka R. Participium (příčestí) // Encyklopedický slovník češtiny / Eds. P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová. Praha: Nakladatelství LN, 2002. S. 311–313.

Izotov A. I.

Lomonosov Moscow State University, Russia

DIFFICULTIES OF ACQUIRING OF THE RUSSIAN PARTICIPIAL SYSTEM BY CZECHS DUE TO INTERLINGUAL ASYMMETRY

One of the most distinctive characteristics of the Russian Participle System is its consistent structure (according to such parameters as Tense, Aspect, Voice) determined by the influence of the Church Slavonic and absent in any other contemporary Slavic language. The named interlingual asymmetry causes difficulties in acquiring of the Russian participle system by other Slavs, and especially by Czechs, which have absolutely different Participle system.

Keywords: Participle; Verbal Adjective; Aspect; Voice; Tense; Interlingual Asymmetry.

**Ипполитова Любовь Викторовна,
Чубарова Ольга Эдуардовна**

*Московский государственный
лингвистический университет, Россия*

msu.ruslang@gmail.com, olchubaro@yandex.ru

ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ БИЛИНГВОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Статья отражает опыт работы с учащимися-билингвами на факультете обучения иностранных граждан МГЛУ, где данный контингент является многочисленным и представлен главным образом гражданами СНГ, а также в Институте русского языка и культуры МГУ им. М. В. Ломоносова, где подобный контингент представлен фрагментарно, и обучение билингвов вынужденно ведется совместно с иностранными учащимися, что является характерной приметой времени.

Ключевые слова: билингвизм, смешанные группы, организация обучения.

В предлагаемой статье рассматриваются следующие проблемы:

1) работа в группах со «смешанным» контингентом (РКИ и РКН); 2) особенности работы со студентами, владеющими русским языком как вторым родным.

Классификации билингвизма многочисленны и связаны с различными «системами координат». Мы будем оперировать следующими общепринятыми терминами: билингвизм естественный (приобретенный в процессе общения при наличии двуязычной языковой среды) и искусственный (второй язык является выученным); координативный (свободное владение двумя языками) и субординативный (один из языков — доминирующий). Третья «ось координат» — определение вида билингвизма в зависимости от типа психолингвистической квалификации учащегося: русский язык как родной (носители языка), русский язык как неродной (билингвы, проживающие в РФ и на постсоветском пространстве), русский язык как язык наследования («Heritage Speakers»); студенты, осваивающие русский язык как иностранный¹.

Можно выделить следующие группы учащихся, поступающих в российские вузы: иностранцы из дальнего зарубежья и некоторых бывших советских республик, обучавшиеся по методике РКИ; граждане РФ и стран СНГ, окончившие национальные либо русские школы; учащиеся с наследуемым русским, проживавшие в условиях ограниченной языковой среды².

Представители этих групп приходят в российские вузы, имея за плечами принципиально разный опыт бытия в русском языке. В практике преподавания РКИ осуществляется одновременное и взаимосвязанное обучение нескольким видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению и письму. Знакомство с системой языка осуществляется,

как правило, в рамках грамматики, сочетающей «структурно-семантический принцип с функционально-коммуникативным»³. Основная цель обучения — формирование «навыков, необходимых для успешной культурной коммуникации»⁴. Цель эта к моменту поступления в вуз оказывается достигнутой лишь частично.

В бывших союзных республиках в зависимости от особенностей статуса русского языка, методической подготовки педагогов и степени обеспеченности школ учебными пособиями, уровень выпускников национальных школ варьируется от А2 до С1. Такой благоприятный фактор, как наличие русскоязычной среды в большинстве стран СНГ, чаще всего не компенсирует недостатков организации учебного процесса. Приходится констатировать заметное отставание развития письменной речи и крайне слабое знакомство с российской культурой. Налицо одна из разновидностей субординативного билингвизма.

Общий компонент работы с «настоящими» иностранцами и учащимися-билингвами (субординативный билингвизм) — единая цель обучения: формирование «навыков, необходимых для успешной культурной коммуникации»⁵. Сложность организации учебного процесса в смешанных группах заключается в том, что пути к общей цели для иностранцев и субординативных билингвов в идеале должны быть разными: развитая устная речь билингвов требует определенной коррекции, но объем такого рода работы несопоставим с трудом создания стилистически дифференцированной базы коммуникации для учащихся-иностранцев.

В ряде бывших союзных республик сохранили свою позицию российские школы, предоставляющие образование высокого качества. Координативный билингвизм выпускников этих учебных заведений позволил бы им осваивать вузовскую программу вместе с носителями языка — гражданами Российской Федерации, однако формальные стороны организации учебного процесса (учеба на факультете для иностранных граждан) не предоставляет такой возможности. У этих учащихся к моменту поступления в вузы уже сформированы основные навыки, необходимые для успешной культурной коммуникации, необходима постановка новых целей и задач.

И, наконец, последняя, не столь многочисленная, но все же регулярно поступающая в российские вузы группа учащихся-иностранцев — билингвы, выросшие в условиях ограниченной языковой среды⁶. По мнению Т. В. Васильевой и О. А. Усковой, учащиеся этой группы усваивают русский язык как родной на бытовом уровне и при отсутствии достаточного количества часов в учебных заведениях разного типа, дающих таким детям возможность получения дополнительного образования на наследуемом языке, не могут считаться носителями языка. Цель обучения — сохранение национальной идентичности. При этом авторы

справедливо отмечают, что представители этого контингента «требуют индивидуализации обучения, так как языковое окружение в каждом конкретном случае отличается своей спецификой»⁷. При наличии крайностей (особенности личного опыта могут привести как к формированию координативного билингвизма, так и к почти полному вытеснению русского языка языком страны проживания) можно выделить большую группу учащихся с «наследуемым русским» с ярко выраженной доминантой развития устной формы речи и рецептивных видов речевой деятельности. При обучении данного контингента необходимо делать упор на развитие письма — этот вид речевой деятельности, как правило, катастрофически отстает от всех остальных.

В Институте русского языка и культуры МГУ им. М. В. Ломоносова в последние годы постоянно растёт количество билингвов из стран ближнего и дальнего зарубежья, они обучаются в группах с иностранными гражданами, владеющими русским языком на уровне В2–С1. Подобная практика в целом оказалась оправданной. Поскольку требования, предъявляемые к указанным уровням, предполагают формирование культурологической компетенции, занятия строятся на основе аутентичных текстов различных жанров, большое место занимает страноведческая тематика, много внимания уделяется развитию навыков письма, осваиваются различные стилистические и предметные области и жанры письменной речи — от официальной переписки до эссе. В настоящее время можно говорить о наличии серьезного корпуса пособий для соответствующих уровней (в частности, «Чистая грамматика»⁸, «Прогулки по лексике»⁹, «Практикум по русской грамматике»¹⁰, «Золотое перо»¹¹, «В мире людей»¹²) Хорошо зарекомендовали себя в «смешанной» аудитории различные виды работы с художественным текстом.

На факультете по обучению иностранных граждан в Московском государственном лингвистическом университете (ранее МГПИИ им. Мориса Тореза) практика преподавания показала следующее: в условиях «расслоения» контингента система обучения билингвов по методике РКИ становится демотивирующим фактором для всех групп учащихся: тот уровень владения устной формой речи, к которому студент-иностраниец идет через годы упорного труда, билингвами освоен еще в раннем детстве, «подарен судьбой». Билингвам занятия представляются слишком легкими и потому скучными, иностранцам — слишком сложными, а цель «выучить» русский язык — почти недостижимой.

Традиционная тематическая организация материала, реализуемая таким образом, что акцент делается на информирование в ущерб развитию языковой и речевой составляющих, оказалась недостаточно эффективной.

Попыткой повысить мотивацию билингвальных учащихся стало усложнение текстов и увеличение их объёма, зачастую неоправданное

и активное использование таких форм работы, как составление рефератов, подготовка докладов и презентаций, дискуссии.

Следует отметить, что при реферировании текстов билингвы часто выполняют задания хуже, чем «настоящие» иностранцы, т. к. спонтанно усвоенная ими лексическая система характеризуется искажениями, несформированностью или деформированностью системных связей; отсутствует навык структурирования информации.

Дискуссии, подготовка докладов и презентаций также не всегда оказываются эффективными формами работы с этой аудиторией. «Говорящими» студентами обычно без видимых затруднений, в хорошем темпе порождаются достаточно объёмные высказывания, которые, однако, оказываются ущербными вследствие нарушения норм словоупотребления, из-за бедности синонимического ряда, неточного знания значений слов, нарушения логических законов, скучных фоновых знаний, в результате стилистической эклектики и проч. Причем сами студенты этой группы при совместном обучении с иностранцами оценивают свой уровень владения языком неоправданно высоко.

Таким образом, главный козырь преподавателя РКИ и высший пилотаж в его работе — умение «разговорить» аудиторию, спровоцировать продолжительное высказывание, подготовленное или спонтанное, — оказывается слабым звеном в системе преподавания русского языка в «говорящей» аудитории. При обучении билингвов необходимо сместить акценты на другие виды работы.

Прежде всего следует уделять большое внимание целенаправленной коррекции лексико-грамматической системы, формированию системных связей в языке, изучению таких явлений, как синонимия, антонимия, многозначность, работе со словообразованием.

Грамматический аспект в преподавании русского языка «говорящим» студентам сохраняет свою актуальность¹³. Исключительно важным аспектом работы является обучение порядку слов. Пособие О. А. Крыловой, С. А. Хаврониной «Порядок слов в русском языке»¹⁴ — яркий пример того, что вдумчиво и детально проработанные книги давно ушедшей в прошлое эпохи не потеряли своей актуальности, но в связи с изменившимися реалиями, возможно, ждут своего «второго рождения» — переработки и переиздания. Тот факт, что «свободный порядок слов в русском языке» — это миф, является открытием даже для координативных билингвов, а понимание того, что актуальное членение предложения связано с такими категориями, как коммуникативное намерение говорящего, экспрессивность и стиль, самым положительным образом влияет на качество порождаемых ими текстов.

Нам представляется, что при переходе к этапу порождения текстов в практике преподавания РКИ и РКН зачастую игнорируется важный шаг — обучение использованию смысловых моделей (топов). Этот приём

заемствован у риторики и великолепно зарекомендовал себя при обучении русскому языку в российских школах. Дело в том, что смысловые модели — топы, или топосы — не только помогают успешно развивать коммуникативные умения, но и служат когнитивными схемами, позволяющими упорядочить представления о предмете речи. Топосы воспитывают культуру мышления, позволяют обучающемуся перейти на качественно новый уровень общения¹⁵. Практика преподавания русского языка на ФОИГ МГЛУ показывает, что обучение использованию смысловых моделей при составлении текстов разных функциональных типов (описание, повествование, рассуждение, определение) должно начинаться с I курса и продолжаться в течение всего периода обучения.

Одним из важнейших аспектов обучения на ФОИГ МГЛУ является составление рефератов иноязычных текстов на русском языке. Реферирование, которое представляет собой одну из основных обязанностей переводчика, служит также эффективным средством обучения, поскольку в данном процессе задействованы разные виды речевой деятельности и разноплановые когнитивные процессы¹⁶.

Непременным условием порождения качественного текста является способность «видеть» текст, владеть навыками и умениями редактирования¹⁷. Развитию чувства языка и осознанного восприятия языкового материала способствует анализ текста, который на I–II курсах целесообразно проводить в формате аналитического чтения, а на старших курсах осуществлять полноценный анализ литературных произведений с привлечением статей по стилистике художественного текста. Обязательным аспектом обучения остается работа с медийными текстами (язык средств массовой информации).

Перечисленные виды и формы работы легли в основу новой программы по русскому языку, которая реализуется на ФОИГ МГЛУ с 2015 года.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Васильева Т. В., Ускова О. А. Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования. Монография. М.: Янус-К, 2016. С. 51.

² Там же. С. 147–180.

³ Книга о грамматике: Русский язык как иностранный: Учеб. пособие / [Под ред. А. В. Величко]. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. С. 7.

⁴ Васильева Т. В., Ускова О. А. Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования. Монография. М.: Янус-К, 2016. С. 178.

⁵ Там же. С. 178.

⁶ Там же. С. 175.

⁷ Там же. С. 176–177.

⁸ Ласкарева Е. Р. Чистая грамматика. 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2012. 336 с.

⁹ Ласкарева Е. Р. Прогулки по русской лексике. СПб.: Златоуст, 2010. 224 с.

¹⁰ Бабалова Л. Л., Кокорина С. И. Практикум по русской грамматике. В 2 ч. Ч. 2. Синтаксис простого и сложного предложения. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 352 с.

¹¹ Колесова Д. В., Харитонов А. А. Золотое перо. Пособие по развитию навыков письменной речи. Книга для учащегося. 2-е изд., испр. СПб: Златоуст, 2003. 96 с.

¹² Макова М. Н., Ускова О. А. В мире людей. Вып. 1. Письмо. Говорение: учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ2 — ТРКИЗ). СПб.: Златоуст, 2013. 288 с.

¹³ Благонравова Н. В., Ипполитова Л. В. Опыт преподавания русского языка при обучении студентов с русским языковым наследием в Московском государственном лингвистическом университете [Гибкая модель иноязычного образования: проблемы, тенденции, перспективы; Материалы III Международной научно-практической конференции. Москва, 19–20 мая 2010 г. М.: РГГУ, 2010].

¹⁴ Крылова О. А., Хавронина С. А. Порядок слов в русском языке. М., Русский язык, 1988. 128 с.

¹⁵ Аннушкин В. И. Книга о русском языке — речи — слове. 2-е изд. М.: Русская школа, 2010. С. 168.

¹⁶ Ипполитова Л. В. Ковалев К. Э. Обзорное рефериование иноязычных текстов на русском языке как один из аспектов подготовки переводчиков // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей / отв. ред. Л. С. Крючкова. М.: ИИУ МГОУ, 2015. С. 52–59.

¹⁷ Евтушенко О. В., Гулова И. А. Литературное редактирование. Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение». М.: МГЛУ, 2010. 169 с.

Ippolitova L. V., Chubarova O. E.

Moscow State Linguistic University, Russia

THE MEANS OF BILINGUAL EDUCATION IN TERMS OF LEARNING RUSSIAN LANGUAGE IN RUSSIAN UNIVERSITIES

The article discusses the topic of the means of bilingual education in terms of learning Russian language at Foreign Students Department of Moscow State Linguistic University, where the majority of students are bilinguals, and Russian Language, and Culture Institute of Lomonosov Moscow State University, where the number of bilingual students is considerably smaller, and these students have to share classroom with monolingual students. This way of education is very common now. Russian language teachers inside the country and abroad face the necessity of making new approaches to learning Russian in these “mixed” groups.

Keywords: bilingualism; multi-level classes; education patterns.

Казакова Юлия Викторовна

Южно-Уральский государственный университет, Россия

jula_ka@bk.ru

АЛГОРИТМИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье предложен метод работы с алгоритмическими указаниями при обучении иностранных учащихся. На примере обучающих алгоритмов описывается работа с грамматическим материалом. Автор приходит к выводу, что алгоритмические указания являются эффективным методом обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: алгоритмическое указание, предлог, падеж, русский язык как иностранный.

Все преподаватели сталкиваются с ситуацией, когда учащиеся говорят, что русская грамматика трудна, сложна большим количеством вариантов и исключений. Не всегда иностранцам удается понять логику какого-либо грамматического или орфографического правила. Все это рождает у наших учащихся неуверенность в возможности овладеть русским языком на высоком уровне. Преподаватель же не всегда имеет возможность целенаправленно управлять мыслительной деятельностью своих учеников.

Использование алгоритмов позволяет визуализировать грамматический материал, научить иностранных учащихся применять теоретические знания на практике и довести практические навыки до автоматизма. Алгоритмические указания позволяют наиболее эффективно в ограниченное время выработать определенные практические навыки. Следует отметить, что в практике преподавания русского языка в российской школе алгоритмические указания используются широко*.

Иностранным учащимся необходимо показать четкий порядок действий, дать пошаговую инструкцию, позволяющую выбрать правильный вариант. При этом каждый шаг алгоритма является элементарным, т. е. понятным. Алгоритм позволяет учащимся осуществлять самоконтроль, если результат неверный, можно выполнить все действия алгоритма еще раз, найти и исправить ошибку.

На начальном уровне владения языком преподаватель дает студентам алгоритм в готовом виде, учит работать с ним. Для некоторых учащихся такой вид работы будет совершенно новым. На продвинутом уровне владения русским языком учащиеся сами могут составлять алгоритмы под руководством преподавателя, в таком случае алгоритм станет показателем языковой наблюдательности или результатом контроля теоретических знаний учащихся.

Например, при обучении иностранных учащихся использованию форм родительного и творительного падежей с предлогом *с/со* возможно

использовать приведенный ниже алгоритм-схему. Отметим, что данный алгоритм можно дать в готовом виде на начальном уровне или составить совместно с учащимися на продвинутом уровне.

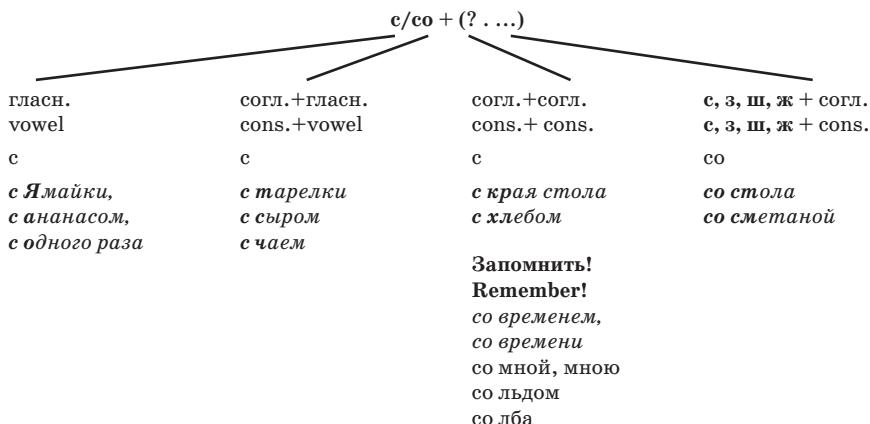


Рис. 1. Алгоритм употребления предлога *с/co*

Придание правилу алгоритмической структуры позволяет иностранным учащимся наглядно увидеть логику выбора определенного варианта, осознанно применить правило. Но показать учащимся алгоритм — это еще не гарантия успеха. Преподаватель должен «вести» студентов по алгоритму, проговаривая каждый шаг. Нужно научить следовать алгоритму, при этом важно не пропускать ни одного шага, даже если учащимся покажется, что материал легкий и можно сразу перейти к выводу. Сначала работа по алгоритму занимает определенное время на занятии, но позже выбор правильного варианта происходит быстро.

Важным в работе с алгоритмическими указаниями является материал упражнений, который должен содержать разнообразные варианты и при этом сохранять коммуникативную значимость для учащихся. Обычно в учебниках авторы заданий не охотно используют примеры с использованием предлога *co*. Например, при изучении творительного падежа в значении совместности действий иностранные учащиеся встречаются с такими примерами: *с другом, с братом, с родителями, с сыном, с подругой, с врачом, с преподавателем, с Виктором, с Анной* и т. п. Как видим, на уроке учащийся не получает информацию о существовании варианта предлога, на занятии преподаватель экономит время, не объясняет случаи использования предлога *co*, возможно, полагая, что такая дополнительная информация запутает иностранных учащихся, создаст условия для увеличения количества ошибок в речи. Однако работа по алгоритму снимает трудности и позволяет с легкостью использовать не менее коммуникативно значимые примеры в упражнениях: *со знакомым,*

со старым другом, со школьной подругой, со старшим братом, со Славой, со Златой.

Для работы по описанному алгоритму предлагаем использовать в заданиях следующий материал, в котором учитываются разные варианты начальных звуков контактирующего с предлогом слова: *с завтрашнего дня, со следующей недели, с вчерашнего дня, с прошлого года, с этого месяца* (лексическая тема «Время», модель «Когда?»); *с молоком, с са-харом, со сливками, с соусом, со льдом, с земляникой, со сметаной, с шоколадом, со злаками* (лексическая тема «Еда», модель «С чем?»).

Для работы с предложно-падежной системой русского языка можно использовать алгоритмы-инструкции. Преподаватели знают, как много ошибок делают учащиеся при овладении предложно-падежной системой русского языка. Особенно частотны ошибки в выборе окончаний в словосочетаниях «притяжательное местоимение + имя существительное» (**Подаришь пластинку нашему сестре*) или «имя числительное + имя существительное» (**Послать письмо первой учителю*) и т. п. В примерах мы видим, что форма местоимения и числительного не соответствует роду имени существительного, хотя последнее употреблено верно. Обычно в учебникахлагаются подстановочные упражнения, в которых словосочетание из скобок необходимо употребить в определенной падежной форме. Для предупреждения подобных ошибок предлагаем следующий алгоритм:

1. Определить род имени существительного.
2. Определить, в каком падеже употребить словосочетание.
3. Выбрать падежное окончание в соответствии с родом существительного.

Данный алгоритм организует логическую цепочку и не позволяет упустить шаг с определением рода. Многократный повтор последовательности действий формирует навык безошибочного употребления грамматических форм.

Результатом применения алгоритмических указаний является высокая степень безошибочного выбора варианта в грамматических заданиях, мотивированность учащихся, так как они с уверенностью приходят к верному выбору.

ПРИМЕЧАНИЯ

* Журавлева Л. И. Русский язык в алгоритмах. Орфография. Челябинск: Южноуральское книжное изд-во, 2000. 64 с.

Kazakova Yu. V.

Southern Ural State University, Russia

ALGORITHMIC INSTRUCTIONS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article proposes a method of working with algorithmic instructions in teaching foreign students. For example, a particular learning algorithms is described using the grammar material. The author comes to the conclusion that algorithmic instructions are an effective method of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: algorithmic instruction; a preposition; a case; Russian as a foreign language.

**Каленкова Ольга Николаевна,
Корепанова Татьяна Эвальдовна**

*Государственный институт русского
языка им. А. С. Пушкина, Россия*

NKalenkova@pushkin.institute, TEKorepanova@pushkin.institute

**СЕРТИФИКАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ
КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

В настоящей статье представлена новая сертификационная система тестирования для детей-билингвов 6–14 лет, разработанная в Институте русского языка им. А. С. Пушкина. В статье изложены основополагающие принципы построения тестовой системы, описаны формы и способы презентации тестовых заданий, обосновано расширение объектов контроля и раскрыто их содержание.

Ключевые слова: дети-инофоны, дети-билингвы, сертификационная система тестирования, формы и методы, тестовые задания, объекты контроля.

Рассмотрим типичную траекторию языкового развития ребенка-билингва, который живет за рубежом, но в семье с рождения говорил по-русски. Формирование речевой активности такого ребенка происходит в ситуациях бытового общения, его речь носит преимущественно ситуативно-прагматический характер, формируется в тесном речевом взаимодействии со взрослыми и во многом при их помощи. Основой такой речи всегда является практическая деятельность или конкретная ситуация, в которой ребенок чувствует себя относительно комфортно. Как правило, такие дети к школьному возрасту владеют достаточно обширным словарным запасом (по некоторым данным, от 1500 до 3000 слов), сформированной языковой базой, что обеспечивает возможность непринужденного, естественного общения с родителями.

Кроме того, такой ребенок в самом раннем возрасте владеет всеми эмоциональными регистрами, поскольку родители проявляют в общении с ним весь спектр эмоций: они огорчаются, радуются, сердятся, удивляются и т. д. Более того, часто первичной лексикой и первичным регистром общения является именно эмоциональная речь: умилительная уменьшительно-ласкательная форма общения. Но если в условиях семейного воспитания влияние фактора ограниченной речевой среды ощущается слабо, то в период социализации он является ключевым. Прежде всего потому, что русский язык не становится для детей в полной мере языком обучения. Как только начинается учебная деятельность, преимущество получает язык страны пребывания. На этой стадии язык обучения получает мощнейший импульс развития. Как правило, происходит наращение нового словаря, связанного с учебной-предметной деятельностью. Усложняется синтаксическая структура речи, формируется способность построения развернутых монологических высказываний,

что требует неких новых механизмов планирования, прогнозирования и коррекции речи. Кроме того, расширяется круг общения ребенка. У него появляются различные парадигмы взаимоотношений со взрослыми-чужими, друзьями, «врагами», просто знакомыми. Эмоциональные регистры усложняются, ибо коррелируют с усложненными нормами этикета общения.

С русским языком в это время происходит следующее. Нарушается естественная мотивация для перехода на новый уровень речевого развития. Темпы роста словарного запаса заметно сокращаются, что приводит к так называемой консервации детской речи, со всеми «детскими» словарями, упрощенными синтаксическими конструкциями, ограниченным набором словаря, связанным с привычными ситуативно-тематическими параметрами общения, т. е. запускаются регressive процессы, которые усиливаются межъязыковой интерференцией. Интерферирующее агрессивное влияние активно развивающегося второго языка начинает влиять на структуру русской речи. Могут появляться ошибки в падежных формах, в глагольных структурах, предложных оборотах. Другими словами, появляется угроза «демонтажа» построенных естественным путем системных языковых связей на всех уровнях: лексическом, грамматическом и фонетическом.

В целях сохранения родного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой для детей наших соотечественников во многих странах дальнего зарубежья созданы образовательные центры (русские школы выходного дня). Благородная миссия этих школ — сохранение у детей с русскими корнями национально-языковой идентичности.

Учебно-воспитательная деятельность русских лингвистических школ и образовательных центров за рубежом к настоящему моменту приобрела не только массовый, но и системный характер. И тем не менее, анализируя деятельность русских образовательных центров за рубежом, пока трудно говорить о едином образовательном пространстве, потому что учебная деятельность этих школ на данный момент еще не ориентирована на общие образовательные стандарты и учебные программы, разработанные на их основе, а также на единую систему итогового контроля.

Эффективным средством регулирования и стимулирования учебной деятельности русских школ за рубежом может стать единая система международного сертификационного тестирования, которая бы позволила выстроить единую учебную траекторию для разных школ. Иными словами, представляется необходимым осуществление сертификационного тестирования по русскому языку, которое позволит дать объективную оценку достижений учащихся разных школ на основе единых измерительных материалов, соотносимых с принятыми в европейской образовательной системе параметрами контроля. Создание и внедрение единой системы тестирования позволит регламентировать учебную деятель-

ность русских образовательных центров и запустить естественный процесс ее интеграции и в европейское общеобразовательное пространство.

Итак, что же представляет собой эта система тестирования.

Прежде всего эта система детского сертификационного тестирования. А это значит, что она ориентирована на возрастные психофизические особенности развития ребенка, а следовательно, и его когнитивные возможности. Одновременно с этим учитывается специфика развития и формирования языковой личности ребенка-билингва (носителя русского языка) в условиях ограниченной речевой среды. Таким образом, настоящая система представляет собой некую поликентрическую модель, в которой основные компоненты системы формируются под воздействием множества лингвистических и экстралингвистических факторов, при этом сохраняя четкую координацию с основными параметрами европейской шкалы уровня владения языком.

Учет возрастного фактора в системе тестирования детей-билингвов как носителей родного языка проявляется прежде всего в том, что тестовые задания в своем содержании отражают особенности детского восприятия окружающего мира и учитывают актуальные области коммуникации для каждой возрастной группы. Способы и формы проверки языковых и речевых компетенций соответствуют возрастным особенностям ребенка. Преобладают игровые задания, отсутствуют тестовые матрицы (большинство тестов выполняется на экзаменационных листах).

Учет особенностей формирования собственно языковой личности детей-билингвов, развивающихся в условиях ограниченной русской речевой среды, проявляется прежде всего в расширении объектов тестового контроля. В тестовые материалы включен социально-культурный компонент: знание верbalного этикета, фольклора (пословицы, поговорки, загадки, сказки), поэзии, живописи. Уровень В1 содержит отдельный субтест «Страноведение».

Серьезное внимание уделяется проверке системных связей в лексиконе ребенка. Основной показатель усвоения родного языка — это состояние лексикона ребенка, который рассматривается прежде всего в качественном аспекте. Качественные же показатели определяются уровнем сформированности лексической системности, то есть упорядоченности лексических единиц в языковом сознании ребенка, наличии разнообразных связей между ними, начиная со словаобразовательных.

В каждом субтесте «Письмо», начиная с уровня А1, присутствуют задания по орфографии и пунктуации. Наличие подобных заданий представляется необходимым в силу следующих причин. У большинства детей-билингвов к школьному возрасту умения в письменной речи в отличие от устной почти не сформированы. Такие дети достаточно легко воспринимают и понимают беглую «редуцированную» устную речь в ситуациях бытового общения, но не владеют грамотой. Подобное «устное опережение» приводит к эффекту «фонетического письма», который ча-

сто встречается и у маленьких монолингвов, но не характерен для письменной речи детей-инофонов. Как правило, школьники-монолингвы приступают к изучению иностранного языка на фоне сформированных умений в письменной речи на родном, при этом сначала они знакомятся с графическим изображением слова или текста изучаемого языка. Таким образом, их письменная речь формируется практически одновременно с устной. Речи, которую они слышат и продуцируют на начальном этапе обучения, по понятным причинам, не свойственна естественная редукция, что является немаловажным фактором для формирования орфографической грамотности.

Формы и способы построения тестовых заданий также ориентированы на билингвов. Дети-билингвы, осваивая язык по мере взросления, воспринимают все компоненты языковой системы как некую данность, часто не выделяя отдельные грамматические операции при конструировании речи. Они никогда не выбирают отдельную словоформу, а имеют некую проекцию всего высказывания, построенную на основе уже освоенных способов выражения того или иного значения. Поэтому в системе ограниченно используются тестовые задания множественного выбора, которые ясно демонстрируют грамматический или лексический объект контроля. Более гармоничной формой тестового задания для таких детей являются задания открытой формы, которые запрограммированы на выбор грамматической или лексической единицы в составе относительно законченного текста. Текстоцентрический принцип соблюдается и в заданиях, построенных по схеме объединения неких компонентов языковой системы в одно целое: составить предложение из отдельных элементов, соединить части предложения в одно, соединить два предложения в одно.

На всех уровнях в субтесте «Аудирование» темп звучащей речи более высокий, чем в тестовых материалах по РКИ, предназначенных для детей-инофонов.

Для детей старшего возраста (уровень В1) при проверке грамматических навыков используется также особая форма тестового задания, так называемый «information transfer». Усвоение приемов лексико-грамматической трансформации при выражении одного и того же смысла является для ребенка-билингва необходимым условием сохранения и развития русского языка, поскольку именно данный механизм языкового взаимодействия обеспечивает динамику перехода от детской, ситуативно-бытовой диалогической, речи к более сложным монологическим высказываниям на отвлеченные темы, связанные с учебно-предметными компетенциями и новым, более взрослым освоением окружающего мира.

По структуре система тестирования детей-билингвов включает 6 уровней, которые соотносятся с возрастом ребенка следующим образом:

А старт — входной тест 6–8 лет; А1 — 7–9 лет; А2 — 9–12 лет; В1 — 12–14 лет.

А старт — это входной тест. Он позволяет выстроить образовательную траекторию маленького ученика, решить, по какой программе он должен обучаться: по программе РКИ или по программе — русский для детей-билингвов. В этот возрастной период ребенок, как правило, еще не владеет или слабо владеет письменной речью, поэтому субтесты по чтению и письму объединены в один и содержат меньше заданий, чем субтесты на устные виды речевой деятельности.

Каждый уровень владения языком отличается от предыдущего не только расширением и углублением содержания объектов контроля, но и сложностью поставленной перед ребенком собственно когнитивной задачи, соответственно его возрастным возможностям. В этом плане уровень В1 качественно отличается от предыдущих. В системе европейской шкалы уровней именно В1 предполагает качественно другую степень, сформированность всех навыков, обеспечивающую естественную интеграцию в языковую среду. Не случайно он называется «Пороговый уровень». Это действительно некий «порог», дающий возможность учиться в стране изучаемого языка, свободно путешествовать. На этом уровне происходит своеобразная «синхронизация» всех навыков, усвоенных на предыдущих этапах, которая позволяет объединить отдельные элементы в единую систему. Именно поэтому в мировой практике тестирования на данном этапе детские версии максимально приближаются по объему и сложности объектов контроля к взрослым вариантам тестовых материалов. Однако даже при нивелировании различий между взрослыми и детскими версиями и на данном уровне учитываются специфика детского восприятия окружающего мира и актуальные темы коммуникации. На этом уровне меняется и графическое оформление экзаменационных листов. В них уже преобладают формализованные способы проверки результатов тестирования, сокращается количество рисунков, возрастает роль текстовых материалов. Но по-прежнему доминируют задания с элементами отгадки, игры, решения некой прагматической задачи, что является для детей более естественным в речевой деятельности, чем поиск отдельной изолированной словоформы.

Открытые и тренировочные версии описанной системы представлены на сайте Института русского языка им. А. С. Пушкина «Русский язык для наших детей» в разделе «Я знаю русский?».

Kalenkova O. N., Korepanova T. E.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

RUSSIAN LANGUAGE CERTIFICATION TESTING OF BILINGUAL CHILDREN AS A FACTOR OF EDUCATIONAL PROCESS OPTIMIZATION

The article deals with a new certification testing system for bilingual children of 6 - 14 years, created at the Pushkin Russian Language Institute. The authors describe basic principles of the testing system and the forms and methods of presentation of the test assignments, reveal the content of the control objects, and justify the extension of such objects.

Keywords: foreign languages speaking children; bilingual children; certification testing system; forms and methods; test assignments; control objects.

**Калло Елена Михайловна,
Финашина Мария Александровна**

*Частное учреждение дополнительного образования «Лэнгвич
Линк», Центр русского языка и культуры, Россия*

ekallo@languagelink.ru

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ: БИЛИНГВОВ (АНГЛИЙСКИЙ/РУССКИЙ)

В статье речь идет о проблемах, которые возникают при обучении студентов-билингвов (русский/английский), приезжающих на академические годовые программы по русскому языку в числе других студентов, для которых русский язык является иностранным. Столкнувшись с этой проблемой, центр русского языка и культуры «Лэнгвич Линк» создал специальную программу для студентов с высоким уровнем владения русским языком, и прежде всего для студентов-билингвов. Цель данной программы — дать всем студентам возможность значительно повысить уровень владения русским языком и достичь уровня, соответствующего стандартам II или III сертификационного уровня, а также углубить знания о русской культуре.

Ключевые слова: программа, русский язык, студенты-билингвы, уровень владения русским языком.

Столкнувшись с проблемами в обучении студентов-билингвов, практически носителей русского языка, которые ежегодно приезжают в центр русского языка и культуры «Лэнгвич Линк» по программе RLUS (Russian Language Undergraduate Studies, UK) в числе других студентов, для которых русский язык является иностранным, мы решили создать и предложить всем университетам Великобритании специальную программу. Эта программа предназначена для всех студентов с высоким уровнем владения русским языком, и прежде всего для студентов-билингвов.

Цель данной программы дать **всем** студентам возможность значительно повысить уровень владения русским языком и достичь уровня, соответствующего стандартам II или III сертификационного уровня, а также углубить знания о русской культуре.

В связи с этим мы предлагаем следующие аспекты: лексико-грамматический корректировочный курс; курс перевода неадаптированных текстов с английского на русский; курс «Ключевые или прецедентные тексты русской речевой культуры». Далее эти курсы будут описаны, чтобы предъявить новизну и показать, как будет структурирована эта программа в реальном учебном процессе.

1. Лексико-грамматический корректировочный курс.

Основной контингент студентов из Великобритании мы обучаем на этой дисциплине порождать правильные грамматические формы и правильные грамматические конструкции. В группе «Билингвы» такая задача не ставится. Такие студенты и сами говорят без ошибок или

почти без ошибок, они владеют устным русским языком на уровне родного, но русская звучащая речь часто не соответствует письменной речи, что часто мешает узнать слово или понять смысл предложения на письме и, соответственно, понять письменное высказывание тех же студентов. Поэтому акцент на предмете «Грамматика» делается для них не на синтез, а на анализ языковых форм. Студенты изучают правила орфографии и пунктуации русского языка подобно тому, как это делается в русских школах. Они делают упражнения на орфографию и пунктуацию, пишут диктанты и изложения. Они разбирают слова по составу и рисуют структурные схемы простых и сложных предложений. Они изучают способы словообразования в русском языке (например, образование отглагольных существительных или форм диминутивов у существительных, прилагательных и наречий). На уроках грамматики активно используются также материалы единого государственного экзамена по русскому языку, и студенты-билингвы могут объективно оценить свой уровень в сравнении с уровнем требований, предъявляемых к выпускникам российских школ.

Этот курс включает в себя следующие аспекты.

Орфография и пунктуация.

Эта часть курса предназначена для тех, кто хочет избавиться от ошибок в письменной речи. Преподаватели помогают студентам сформировать «грамматическую зоркость» и добиться грамотности на письме. Студенты-билингвы знакомятся с основными правилами русской орфографии и пунктуации, которые помогут им в дальнейшем не делать досадных ошибок в письменных работах. Студенты вырабатывают автоматизм в правильном написании трудных слов и расстановке знаков препинания.

Синтаксис сложного предложения. Знаки препинания в сложных предложениях.

Сложносочиненные предложения. Сложноподчиненные предложения. Бескоюзные сложные предложения.

Элементы стилистики. Функциональные стили.

Студенты-билингвы знакомятся с основными грамматическими явлениями, характерными для функциональных стилей русского языка (разговорный, официально-деловой, газетно-публицистический, научно-публицистический стили).

Эта часть курса позволит последовательно изучить особенности каждого стиля речи и будет сопровождаться текстовым материалом для анализа и заданиями творческого характера, направленными на усвоение языковых средств, оформляющих соответствующие функциональные стили. Для комплексной работы даются тексты, представляющие данный стиль. Задания к этим текстам включают упражнения по лексике, грамматике, вопросы и темы для беседы, письменные задания.

Во втором семестре, опираясь на полученные знания о функционально-стилевом расслоении современного русского литературного языка, студенты смогут систематизировать практические навыки, стилистически анализируя тексты, взятые из современных средств массовой коммуникации различных направлений (газет, журналов, радио и телевидения).

видения, рекламы), публичных выступлений политических деятелей. Тексты, включенные в программу для анализа, представляют собой как отдельные предложения, так и связные неадаптированные тексты, содержащие стилистические недочеты и ошибки. В рамках данного курса рассматриваются следующие темы: Выбор слова. Лексическая сочетаемость. Лексическая контаминация. Варваризмы. Многозначность слова. Архаизмы. Неологизмы. Тавтология. Перифраз.

2. Курс перевода (с английского на русский).

Большинство британских студентов, обучающихся по академической программе RLUS в течение года, занимается переводом с английского адаптированных учебных текстов, соответствующих уровню владения языком в каждой группе. Курс направлен на расширение словарного запаса одновременно с повторением пройденной грамматики. Группа «Билингвы» занимается переводом неадаптированных текстов. На уроках используются публицистические и художественные тексты на английском языке. При переводе мы добиваемся не только грамматической правильности, но и стилистической адекватности перевода (на чем мы не акцентируем внимание при работе с другими студентами). Контролируется орфография и пунктуация перевода. Особое внимание уделяется лексической и синтаксической синонимии (тогда как у студентов с более низким уровнем владения языком обычно не требуется умение выразить один и тот же смысл разными лексическими и грамматическими средствами). При переводе фрагментов художественных текстов для студентов-билингвов проводится сравнительный анализ переводов, выполняемых студентами, с существующими русскими переводами этих текстов, сделанными профессиональными переводчиками.

Существует еще одна особенность работы по переводу в группах студентов-билингвов. Несмотря на очень высокий уровень владения английским языком, студенты часто испытывают трудности во время перевода текстов с английского языка на русский. Нам представляется целесообразным иногда использовать для перевода русские аутентичные тексты, что позволяет расширить словарный запас студентов с помощью работы с синонимами, антонимами, различными частями речи (обращая внимание на особенности их функционирования в речи).

Тексты для этого курса подбираются не только с точки зрения полезности для отработки грамматики, синтаксиса, стиля, но и с точки зрения интересов студентов (политика, экономика, история и т. д.). Источники текстов: новостные сайты на английском языке и тексты из периодики на английском языке.

3. Ключевые, или прецедентные, тексты русской речевой культуры — «Это знают все русские».

Прецедентные, или ключевые, тексты — это тексты, на которые ссылаются многие русские, поскольку считают их важными для своей куль-

туры. Эти тексты общеизвестны в русской речевой культуре и допускают в этой связи особые формы их использования. Это то, что знают все русские с детства и из школьной программы. Обращение к ключевым текстам многократно возобновляется в процессе коммуникации через связанные с этим текстом высказывания или символы, которые являются прецедентными феноменами. Например, каждому русскому человеку понятны такие фразы, как «Плюшкины всех стран, объединяйтесь!», или «Обломовы или Штольцы нужны сегодня обществу?», но, увы! — эти фразы не будут понятны даже билингвам.

В дополнение к этому курсу студенты знакомятся с языковыми клише (фразеологизмами) важными для русской языковой картины мира. Фразеологизмы любого языка тесно связаны с культурой, историей, традициями страны. Цель уроков по фразеологии — ознакомить студентов с наиболее употребительными оборотами в русском языке и научить их правильно пользоваться ими в процессе коммуникации (*ни свет ни заря, в двух словах, яблоку негде упасть, куры не клюют, пальчики оближешь, как по маслу, как две капли воды, звезд с неба не хватает, в двух шагах, рукой подать, вдоль и поперек, мне до лампочки, хоть трава не расти* и др.).

На этом курсе студенты будут читать неадаптированные тексты русской классической литературы, смотреть фильмы и мультфильмы без субтитров. В классе будут проходить дискуссии, обсуждения текстов с элементами художественного анализа. Студенты будут писать эссе и делать устные презентации по выбранным темам.

Успешное освоение представленной программы позволит студентам-билингвам и всем студентам с высоким уровнем владения русским языком значительно повысить уровень знания русского языка и сдать государственный экзамен по русскому языку на II или III сертификационный уровень.

Kallo E. M., Finashina M. A.

Private Centre for Extracurricular Education “Language Link”, Russian Language and Culture Studies, Russia

CONTENT AND STRUCTURE OF SPECIAL PROGRAMS FOR STUDENTS WITH HIGH PROFICIENCY IN RUSSIAN LANGUAGE: BILINGUALS (ENGLISH / RUSSIAN)

The article discusses the problems arising in teaching bilingual students (Russian / English), coming for an annual Russian language academic program with other students, studying Russian as a foreign language. Faced with this problem, the Centre for Russian Language and Culture Studies “Language Link” has announced a special program for students with high level of proficiency in Russian and primarily for bilingual students. The goal of this programme is to give the students an opportunity for significant improvement of their level, being able to pass TORFL B2 or C1 level, and to extend their knowledge of Russian culture.

Keywords: program; English language; bilingual students; high level of proficiency in Russian language.

Клобукова Любовь Павловна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

klobukov@list.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В докладе рассматриваются вопросы совершенствования важнейших нормативно-методических документов, лежащих в настоящее время в основе Российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ): Стандартов (Требований), Программ, Лексических минимумов, Типовых тестов. Намечаются также актуальные направления развития системы ТРКИ — разработки новых ее компонентов.

Ключевые слова: система ТРКИ, Стандарт, Программа, Лексический минимум, Типовой тест, Лингводидактическое описание уровня.

К числу наиболее активно разрабатываемых вопросов современной теории и практики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), безусловно, относятся проблемы лингводидактического тестирования. Все ведущие кафедры русского языка для иностранных учащихся сегодня используют в своей практической деятельности материалы Российской государственной системы тестирования (ТРКИ), а некоторые коллективы являются разработчиками ее отдельных компонентов.

Система ТРКИ в целом сформировалась к концу 90-х годов прошлого века¹. В 1997 году она была представлена в ALTE (Ассоциации лингвистических тестеров Европы), а в 1999 году на IX конгрессе МАПРЯЛ в г. Братиславе уже широко обсуждались первые результаты ее функционирования в России и за рубежом. В рамках российской государственной системы тестирования были разграничены шесть сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным: Элементарный, Базовый, Первый, Второй, Третий и Четвертый. Требования к данным уровням общего владения русским языком как иностранным, а также к уровням владения русским языком в специальных целях были описаны в соответствующих российских государственных образовательных стандартах, программах, лексических минимумах и реализованы в системе типовых стандартизованных тестов.

Проанализируем актуальные проблемы, стоящие сегодня перед Российской государственной системой тестирования с ориентацией на каждый из названных компонентов.

Разработка системы российских государственных стандартов по русскому языку как иностранному. К 1999 году были опубликованы Государственные образовательные стандарты Элементарного, Базового, Первого, Второго и Третьего уровней общего владения русским языком как иностранным². В дальнейшем данные нормативно-методические

описания по первым трем уровням перерабатывались и переиздавались (в последние годы под названием «Требования...»). В то же время по Второму и Третьему уровням общего владения РКИ пользователям (как преподавателям, так и иностранным гражданам, желающим пройти тестирование на получение сертификата данных уровней) по-прежнему приходится ориентироваться на нормативно-методические документы, изданные 17 лет тому назад! И, конечно, актуальной задачей остается разработка и публикация стандарта Четвертого уровня — на сегодняшний день это единственный уровень в системе ТРКИ, который оснащен только Типовым тестом. Не может не обратить на себя внимание тот факт, что в каталоге 2015–2016 гг. издательства «Златоуст» (которое публикует все материалы системы ТРКИ) обнаруживается только одна позиция, связанная с таким важнейшим компонентом системы, как «Требования...». Это **комплексные** «Требования по русскому языку как иностранному» к Первому сертификационному уровню, где представлены как материалы общего владения, так и профессиональный модуль. Такая структура Требований позволила авторам представить целостную картину всего спектра языкового, речевого и собственного коммуникативного материала, усвоение которого обеспечивает инофону возможность удовлетворить свои основные коммуникативные потребности средствами русского языка не только в социально-бытовой, социально-культурной, но и в учебно-профессиональной сферах общения, что актуально для иностранных абитуриентов вузов РФ.

В конце 90-х годов XX — в нулевых годах XXI века для Первого, Второго и Третьего уровней владения русским языком были разработаны также **профессионально ориентированные (модульные) стандарты**. В 1999 году был опубликован профессиональный модуль «Филология» (Третий сертификационный уровень); в 2000 году — профессиональные модули Первого и Второго уровней, ориентированные на контингенты учащихся-гуманитариев, а в 2003 году — профессиональный модульный стандарт, предназначенный для учащихся естественно-научных, медико-биологических и инженерно-технических специальностей (Второй сертификационный уровень). Таким образом, как видим, работа по совершенствованию и переизданию профессионально ориентированных (модульных) Стандартов, которые были бы обновлены в соответствии с изменениями в содержании обучения учащихся разных специальностей, имевшими место в российской высшей школе в XXI веке, к сожалению, не ведется. Преподаватели вынуждены пользоваться нормативно-методическими документами, опубликованными 13, 16 и даже 17 лет тому назад! И конечно, система модульных стандартов Первого и Второго уровней должна быть существенно дополнена и расширена с учетом **всех** современных направлений профессиональной ориентации учащихся российских вузов.

Подготовка учебных программ. Важным нормативно-методическим документом Российской государственной системы тестирования, помимо Стандарта («Требований...») является **программа** определенного уровня владения РКИ.

Первая программа в рамках системы ТРКИ была разработана специалистами МГУ им. М. В. Ломоносова применительно к Первому сертификационному уровню общего владения РКИ и впервые опубликована в 2000 году. Она неоднократно переиздавалась и в последующие годы: в 2001–2015 гг. В 2001 году совместным авторским коллективом, куда вошли преподаватели из РУДН, МГУ, МАДИ и СПбГПУ, была издана программа предвузовского обучения, включающая в себя, по сути, три программы: Элементарного, Базового и Первого сертификационных уровней. Позднее на базе этой программы была создана «Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень», которая состоит из двух частей: «Содержание коммуникативной компетенции в социально-бытовой и социально-культурной сферах» (Часть I) и «Содержание коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере» (Часть II). Такое построение программы дает возможность реализовать гибкие модели обучения в зависимости от целей, которые преследует пользователь. Так, материал второй части будет вос требован в том случае, если инофон не только готовится к сдаче сертификационного экзамена по программе Первого уровня общего владения РКИ, но и планирует поступать на обучение в один из российских вузов.

Подобного рода **комплексная** программа, ориентированная на достижение инофоном Второго уровня общего владения РКИ и параллельное освоение русского языка в учебной, научной, учебно-профессиональной сферах деятельности с целью получения специальности в российском вузе, была создана в МГУ имени М. В. Ломоносова Программа по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных вузов и факультетов России. Для Второго уровня владения РКИ **только в специальных целях** авторским коллективом из РУДН была создана Программа для студентов, обучающихся в вузах медико-биологического профиля. Таким образом, как видим, к настоящему времени в системе ТРКИ полностью отсутствуют программы обучения, ориентированные на достижение Третьего уровня общего владения РКИ, а также Третьего уровня владения РКИ **в специальных целях**: как известно, данного уровня должны достичь выпускники филологических факультетов вузов РФ. Кроме того, весьма фрагментарно представлены (см. выше) профессионально ориентированные программы обучения в рамках Второго уровня, т. е. ориентированные на **различные нефилологические специальности**.

Градуальная серия лексических минимумов (ЛМ). Данный компонент системы ТРКИ можно с уверенностью назвать наиболее разработан-

ным к настоящему времени. Опубликованы и постоянно переиздаются Лексические минимумы Элементарного, Базового, Первого и Второго сертификационных уровней общего владения РКИ; готовится к публикации Лексический минимум Третьего сертификационного уровня общего владения РКИ³. В то же время отметим, что перспективным направлением развития серии ЛМ является создание **профессионально ориентированных лексических минимумов для разных уровней владения языком**, которые взаимодействовали бы с модульными стандартами, программами и тестами. Планирование этой работы и распределение ее между коллективами ведущих в области лингводидактического тестирования кафедр РКИ — важная задача руководства Тестового консорциума.

Типовые стандартизованные тесты по русскому языку как иностранному. Важнейшим компонентом системы ТРКИ являются типовые тесты общего владения РКИ и типовые тесты, разработанные с учетом профессиональной ориентации тестируемых: **модульные тесты**.

Типовые тесты Элементарного, Базового, Первого, Второго и Третьего уровней общего владения РКИ были впервые опубликованы в конце XX века, Типовой тест Четвертого уровня — в 2000 году. При этом тесты первых трех уровней общего владения РКИ постоянно переиздаются; что же касается Типовых тестов Второго, Третьего и Четвертого уровней, то они уже давно стали библиографической редкостью, и пользователи вынуждены опираться на электронные версии этих важнейших нормативно-методических документов, изданных 16–17 лет тому назад.

Кроме того, система ТРКИ помимо типовых тестов общего владения русским языком как иностранным включает широкий спектр **типовых модульных тестов**, которые определенным образом коррелируют с типовыми тестами различных уровней общего владения русским языком как иностранным. По **Первому уровню** (уровень абитуриента российского вуза) опубликованы типовые тесты, ориентированные на абитуриентов-филологов (1999 г.), экономистов (2000 г.), юристов (2002 г.), а также учащихся естественно-научного профиля (2001 г.). **Второй уровень**, соответствующий уровню выпускника-нефилолога, оснащен модульными тестами для учащихся гуманитарного профиля: историков (1999 г.), журналистов (2000 г.), социологов и политологов (2001 г.); представлены также типовые тесты профессиональных модулей «Медицина. Биология» (2001 г.); «Технические науки: строительство, механика» (2002 г.). К **Третьему уровню**, которого должны достичь выпускники филологических специальностей, подготовлены «Типовые тесты. Модуль «Филология» (1999 г.). Обращает на себя внимание тот факт, что все перечисленные выше нормативно-методические документы не обновлялись уже 14–17 лет, что, конечно, абсолютно не соответствует требованиями теории и практики педагогических измерений. Особо необходимо подчеркнуть, что в тех случаях, когда отдельные авторские коллективы готовы

продолжать эту важную работу — создание профессионально ориентированных (модульных) тестов, они не имеют возможности представить свои разработки на уровне общероссийского Типового теста, поскольку в настоящее время в рамках ТРКИ отсутствует орган (Экспертная комиссия), утверждающий соответствующий статус тех или иных нормативно-методических документов. Так, например, в конце 2015 года в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого был создан проект Типового теста «1 уровень. Технический профиль», но экспертного заключения по причине, указанной выше, авторы теста получить не смогли. Считаем создание модульных тестов для всех профилей обучения в рамках российской высшей школы и для наиболее актуальных специальностей важным направлением совершенствования системы ТРКИ.

Говоря о перспективах развития Российской государственной системы тестирования, особо следует выделить, на наш взгляд, два направления.

Важнейшим нормативно-методическим документом в отдельных национальных европейских системах тестирования традиционно считается лингводидактическое описание уровня (ЛДО), в рамках которого разработчики представляют полный объем коммуникативной компетенции иностранца, всесторонне и системно характеризуют цели и содержание обучения на каждом этапе овладения языком. В системе ТРКИ данный вид нормативно-методического документа на сегодняшний день пока отсутствует, хотя работа в этом направлении с ориентацией на Элементарный уровень общего владения РКИ ведется многие годы⁴. Несомненно, **создание ЛДО по всем уровням владения РКИ — важная задача отечественной теории и практики лингводидактического тестирования по русскому языку как иностранному.**

Особого внимания заслуживает также задача разработки в рамках ТРКИ системы государственного тестирования по русскому языку как средству делового общения (РЯДО). В 2003 году на X Конгрессе МАПРЯЛ в коллективном докладе преподавателей МГУ имени М. В. Ломоносова, Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина и РУДН была представлена концепция Российской государственной системы тестирования по русскому языку профессионального общения на материале модуля «Бизнес». Впоследствии в рамках реализации указанной концепции межвузовским авторским коллективом были подготовлены и опубликованы Лингводидактическое описание целей и содержания обучения на Базовом уровне РЯДО, а также Типовой тест. Знаменательно, что данные нормативно-методические документы были опубликованы с грифом «Российская система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку». Думается, что начатая указанными выше публикациями важная работа по **созданию общероссийской системы государственного тестирования по русскому языку как средству делового общения должна быть продолжена: Тесто-**

вый консорциум должен инициировать издание Министерством образования и науки необходимых нормативно-юридических документов, предложить к утверждению форму соответствующего сертификата государственного образца.

Подводя итоги, выражаем надежду, что дальнейшее совершенствование и развитие системы ТРКИ будет способствовать интеграции России в единое международное образовательное пространство, содействовать увеличению количества иностранных граждан, изучающих русский язык как в России, так и за рубежом.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Клобукова Л. П. История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Преподаватель. 1998. № 4 (6). С. 3–7.

² К сожалению, ограниченный объем статьи не позволяет давать полные библиографические данные относительно каждого нормативно-методического документа, упомянутого в данной публикации. См. подробную информацию: Клобукова Л. П., Степаненко В. А. Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному: история создания и современное состояние // Журнал Российского тестового консорциума «Русский тест: теория и практика». 2014. № 1. С. 11–25.

³ Андрюшина Н. П., Афанасьева И. Н., Дунаева Л. А. и др. Лингводидактическая концепция «Лексического минимума по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение» // Болгарская русистика. 2015. № 3–4. С. 154–164.

⁴ Битехтина Г. А., Иванова А. С., Клобукова Л. П. и др. Лингводидактическое описание Элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным: структура, содержание, функции // Матер. XIII Конгресса МАПРЯЛ, Гранада (Испания). Т. 10. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. С. 472–476.

Klobukova L. P.

Lomonosov Moscow State University, Russia

ACTUAL PROBLEMS OF RUSSIAN STATE SYSTEM FOR TESTING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE PERFECTION AND DEVELOPMENT

The article studies the ways to improve the major standard methodical documents providing the current basis of Russian State System for Testing on Russian as a Foreign Language (TRKI), namely, the Standards (Requirements), the Programs, the Lexical minimums and the Typical tests. The author contemplates the development trends of TRKI that includes elaboration of its new components.

Keywords: Russian State System for Testing on Russian as a Foreign Language (TRKI), standard; program; lexical minimum; typical test; linguodidactics level description.

Кольовска Елена Георгиевна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

egkol@rambler.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОФОНОВ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

В статье рассматривается вопрос о фразеологических приложениях как составной части лексических минимумов различных уровней общего владения русским языком как иностранным. Обосновывается необходимость целенаправленного ввода фразеологического материала в содержание обучения РКИ. Приводятся примеры из практики преподавания инофонам идиоматических выражений, через лексемы-компоненты соотносящихся с природно-ландшафтным кодом русской культуры. Описаны этапы работы, даны образцы упражнений и заданий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексический минимум, фразеология, система упражнений и заданий, коммуникативная компетенция.

На сегодняшний день только лексический минимум Второго сертификационного уровня (B2) общего владения русским языком как иностранным включает в себя приложение «Фразеологизмы и устойчивые словосочетания»¹, где содержится 146 единиц — в большинстве своем идиомы, а также пословицы и поговорки, ситуативные клише. Предполагается, что при переиздании объем этого раздела возрастет до 200–250 единиц, в готовящемся к изданию минимуме Третьего сертификационного уровня (C1) их может быть 400–450, в дальнейшем планируется ввести фразеологизмы в словари и более низких уровней (A1–B1) владения РКИ², пока же там присутствуют только некоторые этикетные формулы³. Однако, как справедливо замечает Н. П. Андрюшина, уже на этих уровнях «в реальных ситуациях общения иностранные граждане могут услышать не только этикетные фразы, но и поговорки, пословицы, устойчивые словосочетания»⁴, и незнание этих выражений может привести к коммуникативным неудачам.

Присущая фразеологизмам образность обладает ярко выраженной национальной спецификой, которая обусловлена двумя факторами — объективным и субъективным: первый заключается в «природных и культурных реальностях, свойственных жизни данного народа и не существующих в жизни другого», а второй — в «произвольной избирательности, когда слова, отражающие одни и те же реальности, представлены различно во фразеологии разных языков»⁵. Вместе с тем фразеологизмы самым активным образом проявляют себя в современном вербальном пространстве: художественная литература, письменные и устные средства массовой информации, Интернет, живая речь носителей языка насыщены ими. Поэтому обучение идиоматике необходимо для более

успешного формирования и совершенствования коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык.

В Институте русского языка и культуры Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова для студентов-иностранцев, готовящихся к поступлению на основные факультеты МГУ (уровень В1), в виде дополнения к основному практическому курсу русского языка были подготовлены информационно-дидактические материалы для обучения русской фразеологии. С этой целью были отобраны фразеологические единицы, через лексемы-компоненты соотносящиеся с природно-ландшафтным кодом культуры: *темный лес, за деревьями не видеть леса, горой стоять, гора с плеч, ищи ветра в поле, одного поля ягоды, ждать у моря погоды, капля в море, молочные реки и кисельные берега, в три ручья, пруд пруди* и др., всего около 30 единиц, и разработана система упражнений и заданий для работы с ними. Данные идиомы были отобраны на том основании, что входящие в их состав лексемы вполне понятны и «прозрачны» как номинирующие некие «природные универсалии», в то же время, будучи переосмысленными, они одновременно выступают как знаки «языка культуры», несут добавочные «культурные значения». Описать, к примеру, это значение для лексемы *лес* можно следующим образом: *лес* — эталонное воплощение «чужого» пространства, противостоящего своему, пространство это таинственно, непонятно и может таить опасность; при этом оно в отличие от пространства дома значительно по размеру, состоит из отдельных элементов (*деревьев*), что позволяет лесу выступать мерой большого количества отдельных объектов⁶. Совпадающие в своих «общезыковых» значениях слова разных языков могут отличаться как носители этой особой семантики.

Применительно к организации работы с фразеологическими единицами в особом ракурсе выступает методический принцип учета родного языка учащихся. Изучаемые идиомы могут иметь эквиваленты или не иметь их в родном языке учащихся, а в случае наличия эквивалента последний может содержать иные, чем в русском языке, лексемы (в частности, соотносимые с природно-ландшафтным кодом культуры). Это дает богатый материал для наблюдения, анализа и сопоставления языковых фактов. Задания, направленные на сравнение русских идиом с лексикой родного языка (например: *Как лучше перевести эту фразу на ваш родной язык?; Скажите, есть ли подобные выражения в вашем родном языке?; Какое выражение вы используете в подобной ситуации на вашем родном языке?* и т. п.), как показывает практика, вызывают особый интерес, что повышает мотивацию и способствует лучшему усвоению учащимися вводимого материала. Очевидно, что данный методический принцип в процессе обучения фразеологии целесообразно реализовать в его «открытой форме» — «путем сознательного сопоставления особенностей родного и изучаемого языков»⁷. Учащимся предлагалось также

найти в родном языке другие идиоматические выражения, отражающие природно-ландшафтный код культуры, привести их русский эквивалент или толкование и попытаться сделать выводы о том, какие добавочные «культурные значения» несут их компоненты.

В принятой для работы с фразеологическими единицами последовательности методических шагов учтены все три обязательных при обучении иноязычной лексике этапа: презентация нового материала, организация его усвоения и проведение контроля над усвоенной лексикой (были разработаны материалы для текущего и промежуточного контроля, что отвечает поставленным целям и объему изучаемого материала). Первоначальное предъявление изучаемых фразеологизмов происходит в сильном семантизирующем контексте. Однако догадка по контексту не всегда обеспечивает точное понимание семантизируемой лексики, поэтому следом обязательно дается дефиниция вводимой идиомы. Презентация новых фразеологических единиц включает знакомство с моделями, по которым они функционируют в речи. При этом, поскольку фразеологизмы являются сложными языковыми знаками, непременно обращается внимание на следующее: 1) фиксированность или нефиксированность слов-компонентов; 2) факультативное употребление некоторых компонентов; 3) возможная вариативность компонентов. Некоторые из рассматриваемых идиом являются полисемантами, в этом случае необходимо провести работу по разграничению их значений. Так, например, при знакомстве с фразеологизмом *под гору идти / пойти [катиться / покатиться]* студентам предлагается, проанализировав разные контексты и сравнив модели его употребления (*1. что идёт [катится] под гору; 2. кто катится под гору*), ответить на вопросы: *Чем отличаются эти модели? В каком значении по какой модели функционирует фразеологизм? В каких случаях возможно антонимическое высказывание с фразеологизмом идти / пойти в гору?* Все особенности строения и употребления фразеологизма, его сочетаемости в структуре предложения целесообразно продемонстрировать в контексте, а также провести работу по различию устойчивых и свободных словосочетаний с теми же компонентами (например: *Прочитайте предложения. Скажите, в каких предложениях выделенные слова употребляются в прямом значении, а в каких входят в состав фразеологизма?*).

Основу системы упражнений и заданий составила текстотека, содержащая учебно-auténtичные материалы монологического и — преимущественно — диалогического типа. Принятый алгоритм работы предусматривает переход от языковых упражнений через условно-речевые к собственно коммуникативным, от овладения языковыми средствами к формированию речевых навыков и развитию речевых умений, от рецептивных видов речевой деятельности к продуктивным. При этом имелось в виду, что «граница между разными типами упражнений в значи-

тельной мере условна и многие так называемые языковые упражнения являются или могут стать, при условии постановки речевой задачи собственно речевыми⁸. После работы по семантизации и интерпретации вводимых единиц, знакомства с особенностями их лексико-грамматической сочетаемости учащимся-инофонам предлагаются упражнения, способствующие усвоению новой лексики, формированию навыков и умений ее использования в собственной речи. Отобранный материал предполагает выход в такие разговорные темы, как «Актуальные жизненные проблемы и ситуации», «Характер, состояние и поведение человека», «Отношения между людьми».

Иногда в одном упражнении комбинировались задания разного типа: одна часть предлагалась на рецепцию (А), другая на репродукцию (Б) и затем на продукцию (В). Приведем пример такого упражнения, предназначенногодля промежуточного контроля и потому содержащего материал, связанный с функционированием значительного количества изученных фразеологизмов.

A. Прочитайте интервью с известным российским актёром театра и кино Евгением Мироновым. Скажите, когда он выбрал свою профессию.

- Евгений, вы — народный артист России, лауреат двух Государственных премий, да и других наград за заслуги в области искусства у вас просто **море различное**, все не перечислить. Вы мечтали о таком признании, когда решили стать артистом?
- Сколько себя помню, я всегда был артистом. И мечтал тогда не о славе, а чтобы родители и друзья остались довольны. У нас дома имелся свой маленький театр, я был и режиссёром, и драматургом, и костюмы шил — устраивал кукольные представления вместе с сестрой Оксаной. Мы с ней **одного поля ягоды**, оба связали свою жизнь с искусством, только сестра посвятила себя балету.
- Это правда, что вы очень привязаны к своей матери и сестре? Говорят, что вы готовы **со дна моря достать** всё, что они ни попросят.
- Только они ничего и не просят, просто я сам очень люблю делать им подарки. А главное — мы во всём можем друг на друга **положиться, как на каменную гору**. Ведь это самое важное в человеческих отношениях.
- Ваша сестра замужем, у неё уже трое детей, а вы по-прежнему живёте вдвоём с мамой, хотя поклонниц у вас **хоть пруд пруди**, да и в силу своей профессии вы постоянно окружены красивыми женщинами. Когда же наконец Евгений Миронов женится?
- Мой маме тоже хочется, чтобы это событие оказалось **не за горами**, но оно, наверное, никогда не произойдёт. Свободное время, досуг в моём распорядке дня — **капля в море**. Я просто не смогу сделать счастливой свою семью, у меня не будет на это ни времени, ни сил.
- Ваша карьера с самого начала резко **пошла в гору**. А сейчас вы руководите Театром наций, одним из самых престижных в Москве, да и предложения сниматься в кино и играть в других театрах текут рекой... Не поделитесь ли вашими ближайшими творческими планами?
- «Карьера», «престижный» — мне не нравятся эти слова применительно к моей профессии. Для меня театр, как, кстати, и для многих, — это, как ни высокопарно звучит, **чистый родник искусства**. И жизнь артиста, по-настоящему увлечённого своим делом, не **молочные реки и кисельные берега**. Это прежде всего труд, тяжёлый, изматывающий, но и приносящий огромную радость. Что

же касается планов... Планов много, но я не люблю их обсуждать — боюсь, что тогда они не осуществляются.

- Ну что же, Евгений, позовите вам пожелать, чтобы творческая энергия всегда в вас **била ключом!**

Б. Расскажите своей подруге, поклоннице творчества Евгения Миронова, об отношении артиста к его родным и к профессии. В своём рассказе используйте фразеологизмы из текста.

В. Примите участие в обсуждении проблемы: «Семья или работа». Выражая своё мнение, используйте фразеологизмы из текста.

Задание Б может быть предложено к выполнению как в устной, так и в письменной форме, а часть А — в виде текста для аудирования.

Не вызывает сомнений, что изучение русской фразеологии способствует формированию и развитию коммуникативной компетенции иностранных учащихся, и этот языковой материал должен стать обязательным, «полноправным» компонентом содержания обучения РКИ. Выше нами вкратце представлено одно из возможных направлений работы с фразеологическими единицами в иноязычной аудитории. Безусловно, большую роль в решении задачи их отбора и последовательности изучения должна сыграть корректировка содержания лексических минимумов для разных уровней владения русским языком как иностранным, стандартов (требований) и программ.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под ред. Н. П. Андрюшиной. СПб.: Златоуст, 2009. С. 159–160.

² Андрюшина Н. П. Уровни владения русским языком как иностранным: проблема описания языкового материала // XII Конгресс МАПРЯЛ: Русский язык и литература во времени и пространстве / под ред. Вербицкой Л. А., Лю Лиминя, Юркова Е. Е. Т. 3. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2011. С. 47.

³ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова. СПб.: Златоуст, 2012. С. 65; Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова. СПб.: Златоуст, 2011. С. 97; Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. СПб.: Златоуст, 2011. С. 175.

⁴ Андрюшина Н. П. Указ. соч. С. 47.

⁵ Так В. Г. Национально-культурная специфика метонимических фразеологизмов // Фразеология в контексте культуры / отв. ред. В. Н. Телия. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 260.

⁶ Гудков Д.Б., Кольовска Е. Г. Словарное описание природно-ландшафтного кода русской культуры (на примере лексемы ЛЕС) // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. науч. и науч.-метод. статей / ред. кол.: Л. П. Клобукова и др. Вып. 7. М.: МАКС Пресс, 2011. С. 172.

⁷ Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. С. 170.

⁸ Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. С. 152.

Kolovska E. G.

Lomonosov Moscow State University, Russia

ON THE ISSUE OF TEACHING RUSSIAN PHRASEOLOGY TO FOREIGN STUDENTS

The article discusses the issue of phraseological applications as an integral part of lexical minimums for different levels of general knowledge of Russian as a foreign language. The author supposes that phraseological units should be purposefully used in teaching Russian as a foreign language. Examples of the practice of teaching idioms, which relate to the natural landscape code of Russian culture, are given. The stages of work are described, samples of exercises and activities are presented.

Keywords: Russian as a foreign language; lexical minimum; phraseology; system of exercises; communicative competence.

**Константина Людмила Анатольевна,
Зубарева Юлия Михайловна**

Тульский государственный университет, Россия

consta@tsu.tula.ru, yuliya-tula@yandex.ru

АРХИТЕКТУРА ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА РКИ КАК СИСТЕМА КОМПОНЕНТОВ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Рассмотрены основные элементы архитектуры электронного учебника РКИ как одного из современных образовательных ресурсов, принципы его построения, программирования и применения.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, электронный учебник, архитектура электронного учебника, принцип создания электронного учебника.

Главная задача российской образовательной политики — обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, получения образования в соответствии с установленными государственными образовательными стандартами, гарантирующими необходимое для общества качество образования. Одним из приоритетных направлений современного образования является модернизация процесса обучения, развитие новой образовательной среды, которую невозможно представить без применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Они являются одним из важнейших инструментов обеспечения доступности образования, обусловливающим эффективность всех процессов учебной деятельности от управления образованием до воспитания.

В связи с этим одной из важнейших задач современного образования является эффективное использование ИКТ. В «Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг.» отмечается, что «образование является одним из важнейших конкурентных преимуществ России. Достижение цели обеспечения эффективного участия России в глобальном процессе развития образования определяет необходимость решения ряда задач», одной из которых является «создание и внедрение инновационных образовательных продуктов»¹.

Вместе с тем использование информационно-коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов в сегодняшней образовательной и управленческой практике носит большей частью эпизодический характер. Целостная электронная образовательная среда как фактор повышения качества образования пока не создана. Решением этой проблемы является активное создание технических и технологических условий, которые позволят преподавателям и учащимся получить эффективный доступ к источникам достоверной информации по всем отраслям науки

и техники. Особенно актуальным становится разработка и внедрение такого образовательного ресурса, как электронные учебники.

Электронный учебник — учебник нового типа. Он является элементом образовательной среды, которая включает традиционные педагогические ресурсы, другие электронные учебники, человеческий фактор, издателей и распространителей. Электронный учебник сохраняет информативную и методическую базу привычного бумажного учебника и в то же время удовлетворяет требованиям нового государственного стандарта. Во-первых, электронный учебник отличает мобильность, т. е. наличие доступа к ресурсам данного учебника в нужный момент времени; во-вторых, доступность — в связи с развитием компьютерных сетей; в-третьих, соответствие уровню развития современных научных знаний — постоянное обновление информационного материала. В электронных учебниках содержится большое количество упражнений и примеров, подробно иллюстрируются различные виды информации с помощью аудио- и видеоряда. При помощи электронных учебников осуществляется контроль знаний, то есть проводится компьютерное тестирование.

Технология создания учебников такого типа подразумевает четкую и продуманную систему всех компонентов, входящих в электронную среду учебника: презентационной составляющей (содержит основную информационную часть курса); упражнений, способствующих закреплению полученных знаний; тестов, позволяющих проводить объективную оценку знаний учащегося. Следует отметить, что при разработке электронных учебников используют термин *архитектура*, который в настоящее время нередко применяется к современным средствам обработки информации и к информационным технологиям². Обычно под архитектурой в указанном контексте понимают общие принципы построения, программирования и применения. Рассмотрим их на примере электронного учебника РКИ.

1. Принцип квантования. Это разбиение материала на разделы, состоящие из модулей, минимальных по объему, но замкнутых по содержанию. Структура учебника по РКИ может быть представлена системой модулей, соответствующих уровням обучения, например:

Таблица 1. Модули электронного учебника РКИ

1-й этап элементарный	2-й этап базовый	I уровень 1–2-й семестр	II уровень 3–4-й семестр
--------------------------	---------------------	----------------------------	-----------------------------

Первый и второй модуль соответствуют обучению на подготовительном отделении; третий, четвертый модуль — 1-й и 2-й курсы.

В структуре учебника обязательно выделяют такие разделы, как «Рабочая программа», «Содержание», а также лингвистические разделы — «Фонетика», «Грамматика» и др. Так как модульная организация электронного учебного пространства позволяет реализовать все виды ре-

чевой деятельности, то в качестве подмодулей обычно выделяются «Чтение», «Письмо», «Аудирование», «Говорение».

2. Принцип полноты. Каждый модуль имеет следующие обязательные компоненты:

- теоретическое ядро (речевые модели, грамматический комментарий);
- примеры (фонетический, грамматический, синтаксический материал);
- задания и упражнения в тестовой форме. После выполнения каждого упражнения учащийся может посмотреть результат, по гиперссылке вернуться к началу упражнения, обратиться к грамматическому комментарию, выполнить задание еще раз;
- контрольные тесты по изученной теме. Это упражнения на повторение и обобщение изученного материала («Проверь себя»);
- итоговый контрольный тест по материалу модуля, позволяющий получить доступ к следующему модулю (этапу обучения). На этом этапе вернуться к упражнениям и повторно выполнить их уже нельзя;
- контекстная справка («Help»). Показаны номера неправильных ответов. Есть возможность по гиперссылке вернуться к теоретическому материалу.

3. Принцип наглядности. Каждый модуль содержит слайды с минимумом текста и визуализацией, звуковые файлы, облегчающие понимание и запоминание новых слов, грамматических понятий, речевых моделей. Это способствует погружению в языковую среду, готовит учащихся к восприятию новой информации. «Живая картинка», «живой звук» всегда интересны, и поэтому понятия, связанные с ними, лучше запоминаются. Тематические презентации, например, способствуют лучшему восприятию текста при его прочтении. К слайду может прикрепляться звуковой файл. Студент смотрит фотографии, читает подписи к ним, слушает. Чтение и изучение текста, таким образом, становиться более осознанными и интересными.

4. Принцип ветвления. Каждый модуль должен быть связан гиперссылками с другими модулями. Это предполагает свободный выбор перехода в любой другой модуль. В структуре учебника содержится указание на рекомендуемые переходы, которые реализуют последовательное изучение предмета. Так, возможный переход в модулях «1 этап. Элементарный», «2-й этап. Базовый»: «Фонетика» — «Грамматика» — «Чтение» — «Аудирование» — «Говорение». Не закончив модуль одного раздела урока, учащийся не может перейти к другому.

5. Принцип регулирования, или принцип адаптивности. Учащийся не ведомый, а ведущий в системе обучения. Он самостоятельно выбирает темп и интенсивность занятий, позволяющих варьировать глубину и сложность изучаемого материала. Учащийся может вернуться при необходимости к любой изученной ранее теме, правилу, таблице, повторить теорию. Он самостоятельно управляет сменой слайдов, имеет возможность вызвать на экран любое количество примеров, иллюстрирующих изучаемые фонетические, грамматические правила и закономерности, выполнить необходимое ему количество упражнений

выбранного им самим уровня сложности, закрепить знания повторным выполнением заданий, а также проверить себя, ответив на контрольные вопросы и выполнив контрольную работу определенного уровня сложности. Реализация в электронном учебнике принципа регулирования способствует адаптации языкового материала к нуждам конкретного учащегося в процессе изучения языка, позволяет варьировать глубину и сложность изучаемого материала.

6. Принцип компьютерной поддержки. В любой момент работы учащийся может получить компьютерную поддержку в виде ссылки на словарь («Лексический минимум»), теоретический материал по фонетике, грамматике, а также на дополнительный материал по языкоznанию, страноведению, литературе России. Это расширяет и углубляет знания учащихся не только о языке, но и о культуре и традициях страны. Безусловным плюсом электронных учебников является возможность автоматической проверки полученных результатов при выполнении различного рода заданий, упражнений, тестов на любом этапе, а не только на уровне ответа, что способствует эффективному самостоятельному изучению русского языка в условиях дистанционного обучения³.

7. Принцип собираемости. Электронные учебники выполняются в формате, позволяющем компоновать их в единые электронные комплексы, расширять и дополнять их новыми разделами и темами, а также формировать электронные библиотеки по отдельным дисциплинам (например, для кафедральных компьютерных классов) или личные электронные библиотеки студента (в соответствии со специальностью и курсом, на котором он учится) и преподавателя.

Как видим, рассмотренные «архитектурные принципы», успешно реализованные в новой образовательной среде электронного учебника РКИ, безусловно, помогут сделать погружение в языковое пространство максимально результативным и интересным. Электронный учебник — принципиально новый жанр учебно-методической литературы. Разработка его архитектуры — творческий, но долгий и трудоемкий процесс, кропотливая работа целой группы людей: методистов, преподавателей, компьютерных инженеров и дизайнеров. На сегодняшний день электронные учебники являются инновационными педагогическими технологиями, обеспечивающими достижение целей обучения оптимальным образом, одним из вариантов эффективного внедрения информационных технологий в образовательный процесс⁴.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. // Вестник международных организаций. 2010. № 1. С. 96.

² Киселев Б. Г. Архитектура электронного учебника // Электронные учебники и электронные библиотеки в открытом образовании: материалы II ежегодной Всероссийской конференции. М.: МЭСИ, 2001. 56 с.

³ Тищенко О. Б. Новое средство компьютерного обучения — электронный учебник // Компьютеры в учебном процессе. 1999. № 10. С. 89.

⁴ Иванов В. Л. Структура электронного учебника // Информатика и образование. 2001. № 6. С. 12.

Konstantinova L. A., Zubareva Yu. M.

Tula State University, Russia

AN ARCHITECTURE OF ELECTRONIC RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK AS A SYSTEM OF COMPONENTS OF A NEW EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article deals with the basic elements of the architecture of electronic Russian as a foreign language textbook as one of the modern educational resources, demonstrates the principles of its construction, programming and application.

Keywords: e-learning resources; electronic textbook; electronic textbook's architecture; the principle of electronic textbook creation.

Копров Виктор Юрьевич

Воронежский государственный университет, Россия

koprov@mail.ru

ПРАКТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННАЯ СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье приводятся основные положения практически ориентированной модели семантико-функциональной грамматики русского языка. В качестве примера дается по-аспектное описание синтаксических конструкций, составляющих поле физического воздействия субъекта на объект. Поскольку данная модель ориентирована на использование в преподавании русского языка как иностранного, приводятся ссылки на учебные курсы и пособия, в которых она уже реализована.

Ключевые слова: семантико-функциональная грамматика, семантико-функциональное поле, русский язык как иностранный.

Функциональная лингвистика имеет уже несколько разветвлений, каждое из которых располагает сложившейся теоретической базой, методикой анализа и практическими реализациями¹.

Перечислим основные положения, на которые мы опирались при разработке своей практически ориентированной модели семантико-функциональной грамматики (далее — СФГ) русского языка².

1. Мы используем термин «семантико-функциональный» вместо более привычного для многих грамматистов «функционально-семантический», поскольку первый термин, как представляется, точнее отражает общую направленность проводимого исследования — от семантики грамматических форм к их функционированию.

2. Поскольку одно и то же содержание может быть реализовано несколькими формами, в процессе коммуникации говорящий часто стоит перед проблемой выбора той вариантной единицы, которая более всего соответствует как его речевой интенции, так и ситуации общения. То, что носитель языка получает в ходе своей социализации, неноситель языка должен получить в виде схемы выбора той или иной вариантной формы. Поэтому одной из задач СФГ является моделирование условий выбора наиболее адекватной единицы из того вариантного ряда, который имеется в русском языке.

3. Создание практически ориентированной СФГ требует разработки типологии семантико-структурного устройства и функционирования предложения-высказывания, которая давала бы ясное представление о том, какие конструкции обеспечивают тот или иной участок номинативной семантики в системе языка.

4. В подаче учебного грамматического материала отражаются принципы коммуникативно-деятельностного подхода, который опирается

на лингвометодическую установку движения «от системности к коммуникативности». В соответствии с данной установкой разграничиваются два модуля: 1) системно-описательный, на котором устройство синтаксических единиц рассматривается в направлении «от простого предложения к сложному»; 2) семантико-функциональный, на котором изучаются особенности выражения одних и тех же семантических отношений разноуровневыми конструкциями; при этом в соответствии с законом экономии речевых средств конструкции располагаются в обратном порядке — «от сложного предложения к простому». В практически ориентированной СФГ системность и функциональность не противопоставляются, поскольку овладеть навыками правильного построения высказывания можно только на базе осознанного усвоения учащимися знаний о единицах, составляющих грамматическую систему русского языка.

5. Для создания модели семантико-функциональной грамматики прежде всего потребовалось разработать методику многоаспектного анализа семантико-структурного устройства и функционирования предложения-высказывания. Было разграничено семь аспектов: целевой, номинативный, предикативный, релятивно-номинативный, актуализирующий, эмоционально-экспрессивный и стилистический. Основным аспектом, наиболее релевантным для семантико-функциональной грамматики, оказался номинативный аспект.

6. В номинативном аспекте в соответствии с концепцией информативного минимума простого предложения были разграничены обязательные актанты семантической структуры: субъект, объект, адресат и локализатор.

7. При семантико-структурной классификации предложений традиционное их деление на односоставные / двусоставные на применялось. Мы полагаем, что подлинно односоставных, т. е. и структурно, и семантически односоставных предложений не существует. Все предложения (в том числе *Мороз*; *Мне холодно*; *В дверь постучали*; *Мальчик заболел*; *Он любит классическую музыку* и т. д.) попали бы в один огромный класс семантически двусоставных. При этом часть из них пришлось бы считать структурно двусоставными (*Была весна*; *Мальчик заболел*; *Он любит классическую музыку*), а другую часть — структурно односоставными (*Мороз*; *Мне холодно*; *В дверь постучали*). Вместо этого использовался критерий количества актантов в семантической структуре предложения, в соответствии с которым разграничены предложения следующих семантико-структурных типов: одноактантные: *Мороз*; *Холодно*; *Морозит*; *Дети спят*; *Моя дочь — студентка*; двухактантные: *Кошка разбила вазу*; *Бензоколонку закрыли*; *Машина в гараже*; *У нас двое детей*; трехактантные: *Он подарил жене котенка*; четырехактантные: *Она переложила деньги из кошелька в карман*; *Диван перенесли из спальни в детскую комнату*.

8. По принадлежности признакового компонента предложения к той или иной части речи разграничены следующие частеречные типы предложений: номинативный: *Я учитель*; адъективный: *Она счастлива*; нумеративный: *Нас двое*; вербальный: *Темнеет*; *Я нервничаю*; *Он сломал очки* и партиципиальный: *Лицо мальчика было сияющее*.

9. Была исследована семантика и формы выражения грамматических категорий предложения: личности / безличности, залога и определенности / неопределенности (обобщенности) семантических актантов. Выявлена иерархия категориально-грамматических признаков субъекта и объекта: активность, пассивность, демиактивность; определенность, неопределенность (обобщенность).

10. Разграничены следующие семантические структуры: 1) окружающая среда и ее процессуальное состояние; 2) окружающая среда и ее непроцессуальное состояние; 3) субъект и его качество; 4) субъект и его предметный качественный признак; 5) субъект и его количественный признак; 6) субъект и его процессуальный качественный признак; 7) субъект и его действие / состояние; 8) субъект и его «действенный» качественный признак; 9) субъект — действие / состояние — объект; 10) субъект — локализация — локализатор; 11) субъект — посессивность — объект; 12) субъект сравнения — качественный признак — объект сравнения; 13) субъект — действие — объект — адресат; 14) субъект — действие — объект — локализатор; 15) субъект — действие — объект — локализатор — локализатор. С опорой на выражаемые простыми предложениями семантические структуры предложена их семантико-функциональная типология.

В качестве примера приведем поспектное описание синтаксических средств выражения семантической структуры «субъект — физическое действие — объект». В русском языке данную семантику выражают следующие конструкции: 1) личная активная: *Она приоткрыла жалюзи* (А. Толстой); 2) определенно-личная: *Так вот под вечер останавливаем на шоссе для проверки «эмку»* (В. Богомолов); 3) неопределенно-личная: *Знамя дивизии вынесли* (К. Симонов); 4) трехчленная пассивная: *Сырая казарма быстро нагревается человеческим дыханием* (А. Куприн); 5) двучленная пассивная: *Архив был эвакуирован* (К. Симонов); 6) трехчленная безличная: *На рассвете туманами затопило землю* (М. Бубенцов); 7) двучленная безличная: *Затопит участки работ* (В. Кетлинская).

Все они составляют семантико-функциональное поле, в центре которого находится личная активная конструкция. В непосредственной близости от центра расположены определенно-личная и неопределенно-личная конструкции. Пассивные конструкции (трехчленная и двучленная) находятся на ближней периферии. Дальнюю периферию поля составляют трехчленная и двучленная безличные конструкции.

Каждой конструкцией выражаются специфические наборы категориально-грамматических признаков субъекта (агенса). В личной активной конструкции агент характеризуется признаками «активность» + «определенность»; в трехчленной пассивной — «пассивность» + «определенность»; в двухчленной пассивной — «пассивный» + «неопределенный»; в неопределенно-личной — «активный» + «неопределенный»; в трехчленной безличной — «демиактивность» + «определенность»; в двухчленной безличной — «демиактивный» + «неопределенный».

При рассмотрении в актуализирующем аспекте каждая конструкция характеризуется свойственным ей прямым порядком слов и выражаемой коммуникативной перспективой. Так, личная активная конструкция отличается наибольшим разнообразием варьирования порядка слов. В определенно-личной конструкции за счет опущения агентивной формы актуализируется пациент: *Обслуживаю самолет комэска* (А. Чаковский). В неопределенно-личной конструкции в качестве ремы обычно выступает глагольный признак — физическое воздействие: *Свет не загигали* (А. Куприн). При инверсии в неопределенно-личном предложении актуализируется пациент: *Стреляют зайцев* (К. Федин). В трехчленной пассивной конструкции с прямым порядком слов тематичным является пациент, рематичным — агент: *Сапожник Захар каждый день будился от сна женою одинаковыми словами* (А. Платонов). Но здесь возможна инверсия, при которой коммуникативная перспектива высказывания меняется на противоположную: *Русскими фольварк был занят две недели тому назад* (А. Толстой). В двухчленном пассиве при инверсии рематизируется пациент: *У берега разгружалась баржа с цементом* (В. Кетлинская). Трехчленная безличная конструкция допускает двоякую трактовку ее прямого порядка слов: а) агент-каузатор — тема, пациент — рема: *К ногам Жадова течением нанесло барахтающегося человека* (А. Толстой); б) пациент — тема, агент-каузатор — рема: *Дым из труб сыростью и ветром сбивало к земле* (А. Толстой). В двухчленной безличной конструкции порядок слов свободно варьируется, что позволяет изменять актуальное членение высказывания, ср.: *Лодку залило и опрокинуло* (К. Федин); *Только спустя неделю повыbrasывало трупы рыбаков* (А. Куприн).

При рассмотрении компонентов поля физического воздействия в эмоционально-экспрессивном аспекте учитываются разнообразные модификации конструкций, например: *Долго же вы чинили машину! Сколько можно долбить эту стену! Во время рабочего дня красят ногти!*

Анализ стилистического аспекта функционирования средств выражения физического воздействия показывает, что личные активные предложения стилистически нейтральны. Неопределенно-личное предложение характерно для разговорной речи. Пассивные конструкции, особенно трехчленная, в русском языке используются в книжной речи: в офици-

ально-деловом и научном стилях. Безличные предложения стилистически нейтральны.

Подобным же методом проанализированы другие семантико-функциональные поля³.

Предлагаемый подход к описанию грамматики имеет непосредственный выход в практику преподавания русского языка как иностранного, поскольку овладение навыками создания высказываний и текстов на иностранном языке путем усвоения семантико-функциональных комплексов происходит быстрее и эффективнее, чем при изучении отдельных форм, категорий и конструкций.

Изложенные выше лингвометодические положения реализуются в системе спецкурсов⁴ и в учебных пособиях для иностранных стажеров и студентов. Как известно, в современном русском языке имеется много близких по значению, но различающихся по употреблению форм слов, словосочетаний и синтаксических конструкций. Результаты исследований по СФГ были реализованы в учебном пособии, облегчающем студентам выбор наиболее адекватной единицы из того вариативного ряда, который имеется в русском языке⁵. Для англоговорящих учащихся было создано пособие по семантико-функциональному сопоставительному синтаксису русского и английского языков⁶. Продолжается разработка серии учебных пособий по СФГ для обучаемых разных направлений и специальностей. Одно из них предназначено для самостоятельной работы учащихся медико-биологического направления и нацелено на развитие компетенций в сфере использования конструкций, выражающих объектные и обстоятельственные отношения⁷.

Актуальность создания и внедрения в практику преподавания РКИ учебных пособий, разработанных на основе СФГ, обусловлена также тем, что с принятием новых образовательных стандартов количество аудиторных часов сокращается, что означает необходимость интенсифицировать и повысить эффективность занятий, в частности по грамматике.

Таким образом, реализация основных положений практически ориентированной семантико-функциональной грамматики в учебном процессе с иностранными учащимися хорошо согласуется с требованиями коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См., например: Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Наука, 2004. 542 с.; Амиантова И. Э., Битехтина Г. А., Всеволодова М. В., Клобукова Л. П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как составляющая современной лингвистической парадигмы // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2001. № 6. С. 215–244; Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. М.: Языки славянской культуры, 2006. С. 203–249, 401–410.

² Копров В. Ю. Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским. Воронеж: Издатель О. Ю. Алейников, 2010. 328 с.; Ко-

пров В. Ю. Семантико-функциональная грамматика русского и английского языков. М.: ФЛИНТА. Наука, 2016. 348 с.

³ Семантико-функциональный синтаксис: Субъектно-объектные отношения / В. Ю. Копров, Т. Н. Козюра, А. Л. Лебедева и др.; [науч. ред. В. Ю. Копров]. Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2011. 263 с.

⁴ Программы учебных курсов по дисциплине «Русский язык» для иностранных студентов, аспирантов и стажеров / под ред. В. Ю. Копрова. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2010. 121 с.

⁵ Копров В. Ю. Вариантные формы в русском языке: учебное пособие для иностранных учащихся продвинутого этапа обучения. 2-е изд., испр. М.: «Русский язык». Курсы, 2006. 136 с.

⁶ Копров В. Ю. Сопоставительный синтаксис русского и английского языков: учебное пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 168 с.

⁷ Копров В. Ю., Сушкова И. М., Фарха Е. Н. Материалы для самостоятельной работы по русской грамматике иностранных учащихся медико-биологического направления. Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2016. 104 с.

Koprov V. Yu.

Voronezh State University, Russia

PRACTICALLY ORIENTATED SEMANTIC-FUNCTIONAL GRAMMAR IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article presents the main points of the practically orientated model of the semantic-functional grammar of Russian. It is illustrated by the example of multiaspect analysis of the constituents of the field expressing physical impact of the subject on the object. Since this model is used in teaching Russian as a foreign language, the author gives references to special courses and textbooks realizing this approach.

Keywords: semantic-functional grammar; semantic-functional field; Russian as a foreign language.

Корчагина Елена Львовна

Государственный институт русского
языка имени А. С. Пушкина, Россия

ELKorchagina@pushkin.institute

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОЙ РУССКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается актуальность и необходимость использования комплексного системно-структурного подхода к созданию единой инновационной образовательной среды, предназначенной для обучения русскому языку, и поиска новых методических решений в соответствии с современными целями российского образования.

Ключевые слова: русский язык, инновационная образовательная среда, цифровая среда, задачи методики преподавания русского языка.

В настоящее время поиски решений научно-теоретических и практических проблем методики преподавания русского языка как иностранного ведутся в свете задачи повышения качества, привлекательности и конкурентоспособности российской системы образования в мире. В рамках современной образовательной парадигмы стратегической целью образования является реальное обеспечение *каждого индивида* возможностью получения *непрерывного образования* (в том числе и языкового) в соответствии с его личными потребностями и возможностями. Являясь ответом на стремительные и кардинальные изменения в трудовой деятельности и повседневной жизни человека, существующего сегодня в информационно-цифровом обществе, данная образовательная парадигма призвана обеспечить воспитание такой личности учащегося, которая способна: *самостоятельно мыслить, действовать, овладевать знаниями, навыками и умениями; принимать решения, давать самооценку, самосовершенствоваться и саморазвиваться на протяжении всей жизни.*

Внимание методики преподавания РКИ уже довольно длительное время сосредоточено на поиске новых моделей личностно ориентированного обучения с учетом необходимости построения индивидуальной образовательной траектории и индивидуальных маршрутов обучения. Выполнено немало научно-исследовательских работ и докторских диссертаций, однако во многих из них решения все-таки предлагаются с позиций традиционной методики преподавания русского языка, когда учащийся выступает объектом процесса обучения, а не его субъектом, как предполагается в новой парадигме. Обратим внимание, что отличия в парадигмах касаются всех их составляющих: и цели обучения, и роли и функционала преподавателя, и роли учащегося, и средств обучения, и применяемых технологий.

В современной образовательной парадигме цель — формирование самостоятельной личности, мотивированной к получению дальнейшего образования в течение всей жизни. Преподаватель управляет учебной деятельностью каждого учащегося, помогая ему выстраивать индивидуальный маршрут овладения русским языком, сбалансированно использовать традиционные средства обучения и электронные; координирует учебную работу каждого учащегося с работой всей группы или с другими учащимися, воспитывая самостоятельность в получении языкового образования, формируя соответствующую внутреннюю мотивацию, навыки межличностного взаимодействия и работы в коллективе. Учащийся выступает самостоятельным субъектом учебного процесса, продвигающимся по персональной траектории, ведущей к поставленной им цели прямым путем, постоянно корректируя свой маршрут с помощью адаптивных методик оценивания своих достижений, используя как традиционные, так и электронные средства обучения в соответствии со своими потребностями, мотивами, интересами и возможностями при постоянной поддержке специальных электронных программ и / или со стороны обучающего / преподавателя.

В качестве *средств обучения* используются разнообразные источники: традиционные бумажные, электронные ресурсы, подготовленные для учебного процесса методистами, реально существующие информационные материалы, рекомендованные для использования в учебном процессе, полностью удовлетворяющие потребности каждого отдельного обучаемого как по содержанию, так и по способам предъявления и организации тренировки материала с учетом его когнитивных, языковых и этнопсихологических особенностей.

Применение *персонифицированных интерактивных технологий* (и не только в связи с применением ИКТ) будет способствовать овладению учащимся целеполаганием, принятию осмысленных решений в ходе самостоятельного приобретения знаний, активной практике в ситуациях взаимодействия и взаимообучения с другими учащимися.

Методика как наука не может не выполнять социальный заказ, который в настоящее время формируется именно потребностями каждого отдельного учащегося и имеет все предпосылки для успешной реализации в связи с тем техническим прогрессом, который предоставил неоценимые возможности образованию.

Хотя инновационные цели российского образования, позволяющие значительно оптимизировать его результаты, были поставлены не одно десятилетие назад, обращаясь к практике преподавания РКИ, следует констатировать, что значительных изменений в том, как мы учимся и учим, пока не наблюдается. Достижение поставленных целей на практике требует наличия определенных условий. В рассматриваемом нами случае в качестве основной из причин сложившейся ситуации видится не инертность

системы образования в целом или отдельных ее составляющих, а несформированность соответствующей образовательной среды.

Сформированная образовательная среда подразумевает наличие условий, средств, технологий обучения и методик, учитывающих как личностные и индивидуальные характеристики учащихся, в том числе и с позиций этнопсихологии и этнопедагогики, так и личностные и индивидуальные характеристики преподавателей.

В качестве обязательных компонентов такой среды следует рассматривать и комплекс ресурсов на разных носителях, включая традиционные бумажные и новейшие электронные; штат сотрудников, отвечающих требованиям времени; организационные структуры, обеспечивающие взаимодействие и функционирование всех участников процесса обучения; финансовые структуры. Ожидается, что такая среда серьезно повысит эффективность действующей системы обучения РКИ, а значит, станет действительно инновационной. Со стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий появилась надежда и на стремительное достижение этих целей.

В новую образовательную среду совсем не просто встраивать методики и учебные материалы, которые разрабатывались для других условий. Между тем нерационально отказываться от опыта, накопленного за десятилетия преподавания РКИ. Да в этом нет и никакой необходимости, так как и сегодня обучение русскому языку происходит в слишком разных условиях. Например, в ряде случаев дистанционному обучению нет альтернативы (при удаленности обучаемого от существующих центров обучения и русскоговорящей среды или для людей с ограниченными физическими возможностями). В то же время мы встречаемся с сопротивлением некоторых родителей и преподавателей, когда они хотят оградить своих детей от влияния компьютера и виртуального общения и сохранить для них ценность и тепло настоящего человеческого общения. Такие ситуации мы встречали в очень развитых европейских странах, в которых некоторые школы не оборудуются компьютерами принципиально. Не секрет, что есть и преподаватели, не видящие необходимости переходить на новые технологии и методы обучения с использованием цифровых сред.

Такое положение дел требует проведения тщательного изучения условий, в которых происходит обучение русскому языку в мире, на основании которого можно будет составить карту индивидуальных потребностей и условий изучения русского языка. Данная карта необходима для проектирования инновационной образовательной среды по русскому языку, создания навигатора по ней, проведения новых научно-методических экспериментов, разработки новых средств обучения и проведения опытного обучения, новых методических рекомендаций, отвечающих актуальным задачам российского образования и условиям обучения, но-

вых программ подготовки преподавателей и учителей. Задача масштабная, но вполне решаемая уже сегодня. Действительно, пока не так много еще в мире создано электронных средств обучения иностранным языкам (мы не принимаем в расчет те, которые являются только вариантами бумажной версии), тем более по РКИ. Однако уже есть опыт, который можно применить в нашей сфере.

Преимущества, которые предоставляет обучение с помощью ИКТ, не сводятся к возможности получать языковое образование в удаленных от русскоговорящей среды районах, обеспечении непрерывности образования, оперативного оценивания успешности овладения материалом или быстрого получения актуальной информации для преподавателей. Такое обучение позволяет сразу решить множество учебно-воспитательных задач, широко и быстро внедрить в практику современные лингводидактические решения, достигнуть новых образовательных целей. Цифровые среды обучения создают реальные условия для перевода учащегося в статус субъекта обучения.

Одним из важнейших преимуществ использования электронных ресурсов является *интерактивность*, позволяющая не только взаимодействовать с широким кругом участников учебного процесса, но и «вмешиваться» в сам учебный процесс учащемуся, видоизменяя учебную траекторию, выбирая для себя учебные материалы, а преподавателю мобильно вносить корректировки в имеющиеся электронные ресурсы. Работа с электронными ресурсами призвана также научить пользоваться русскоязычным пространством Интернета. Использование специальных методик в обучении даст возможность нивелировать такие отрицательные стороны клипового мышления учащихся, как отсутствие долгой концентрации и снижение аналитических способностей, и поддержать его преимущества (быстроту реакции, умение отбрасывать ненужную информацию).

Нельзя не признать, что сегодня еще нет диверсифицированных средств обучения, в том числе и электронных ресурсов, предлагающих расширение их ассортимента с гибкой и вариативной ориентацией на весь контингент изучающих РКИ и переориентацию на них рынка образовательных услуг. А признав это, констатируем, что методика преподавания РКИ находится в стадии переходного периода к формированию новой образовательной среды.

В качестве первоочередных задач современной методики преподавания РКИ следует назвать те, которые возникают при взаимодействии образовательной среды в широком смысле (в той ее части, которая может быть спроектирована и управляема в рамках образовательных учреждений), единой образовательной среды обучения РКИ и цифровых образовательных сред как новой, перспективной и значительной ее части. Сформулируем только некоторые из них:

1. Проведение мониторинга потребностей изучающих русский язык в современных условиях. Составление каталога современных средств обучения РКИ на разных носителях с удобным навигатором в соответствии с картой потребностей изучающих русский язык в мире с разными целями и в разных условиях. При отсутствии необходимых, планировать их создание, апробацию и внедрение.
2. Определение оптимального соотношения и путей взаимодействия в учебном процессе по РКИ традиционных и электронных средств обучения в разных формах и условиях обучения, при построении новых эффективных моделей обучения.
3. Определение единицы обучения в инновационной образовательной среде, позволяющей «дробить» учебный материал таким образом, чтобы у учащегося была возможность свободного выбора для выстраивания индивидуального маршрута обучения, а у преподавателя — формировать междисциплинарные навыки и воспитывать самостоятельную личность.
4. Разработка специальных программ и ресурсов, предназначенных для информирования учащегося о конкретных возможностях тех или иных ресурсов, демонстрирующих возможные пути достижения тех целей в изучении языка, которые учащийся должен самостоятельно или с помощью преподавателя определить для себя.
5. Определить принципы организации электронных ресурсов для самостоятельного изучения РКИ.
6. Разработать и внедрить в практику новые технологии обучения, позволяющие достигать поставленных образовательных и воспитательных целей.
7. Разработать актуальную систему оценивания, позволяющую формировать адекватную самооценку учащегося и оперативно корректировать индивидуальный маршрут обучения. Как показывает практика, ориентация на минимальный результат ученика, т. е. на критерии, а не на норму или эталон, значительно эффективнее.
8. Определить новые компетенции преподавателя РКИ в условиях обучения в сформированной новой образовательной среде. Разработать новые программы подготовки и повышения квалификации преподавателей РКИ.

Создание новой образовательной среды возможно двумя путями: стихийным, с помощью опыта педагогов-энтузиастов (этот процесс мы сейчас наблюдаем), и организованным, планомерным на основе комплексного системно-структурного подхода при наличии информационно-аналитической системы стратегического управления учебным процессом. Проблема в том, кто возьмет на себя управление этим огромным механизмом, удастся ли привлечь к этому всех заинтересованных специалистов, а не только русистов, и организовать эффективное межведомственное взаимодействие.

Обращение к проблеме комплексного научного системно-структурного подхода к формированию инновационной образовательной среды по РКИ, отвечающей потребностям времени и необходимой для повышения качества, привлекательности, конкурентоспособности и эффективности российского образования, продиктовано стремлением оптимизировать внедрение в практику обучения русскому языку новейших технологий и успешных практик последних лет. Это позволит активно продвигать русский язык в мире путем предоставления возможности

изучать его и проходить сертификационное тестирование всем заинтересованным в этом лицам, а также мотивировать к его изучению новых учащихся.

Korchagina E. L.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

**RELEVANT OBJECTIVES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
METHODOLOGY UNDER CONDITIONS OF A NEW RUSSIAN EDUCATIONAL
ENVIRONMENT DEVELOPMENT**

The article discusses the relevance and the need for an integrated system-structured approach to the creation of a unified innovation educational environment designed for learning Russian language, and the search for new methodological decisions in accordance with the objects of modern Russian education.

Keywords: Russian language; innovative learning environment; digital environment; the problem of methods of teaching of Russian language.

Крючкова Людмила Сергеевна

Московский государственный областной университет, Россия

lkryuchkova@bk.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье обосновывается необходимость системного обучения русскому функциональному словообразованию при работе с иностранными учащимися на всех этапах обучения и уровнях владения языком, включая словообразовательный аспект во все типах учебных занятий, что способствует пониманию сути законов русского словообразования, знакомит учащегося с элементами русской национальной культуры, интенсифицирует учебный процесс.

Ключевые слова: функциональное словообразование, аспектное обучение, словообразовательная пара, словообразовательная цепочка, словообразовательный тип, словообразовательная парадигма, словообразовательное гнездо.

Преподаватель русского языка как иностранного обучает студентов российских вузов языковым аспектам и видам речевой деятельности. Аспектом в методике считаются составные части языковой системы, куда включают фонетику, лексику, словообразование, морфологию, синтаксис, орографию, стилистику и др.

В практике обучения РКИ принято разграничивать комплексное и аспектное обучение. При комплексном обучении ставится задача овладения всеми видами речевой деятельности в тесной взаимосвязи и взаимодействии с языковыми аспектами. На этапе довузовской подготовки комплексное обучение занимает ведущее место. Аспекты языка и виды речевой деятельности при работе с единицами обучения объединяются друг с другом в комплексном уроке русского языка как иностранного, так как речевая деятельность невозможна без использования языковых средств, а сами языковые средства являются «строительным материалом» и для восприятия речи, и для её порождения.

Аспектное преподавание языковых явлений разных уровней предполагает, что фонетика, лексика и грамматика вводятся и отрабатываются в рамках конкретного аспектного урока. Чаще всего аспектное обучение проводится на этапе вузовского обучения, когда студент достигает сертифицированных уровней владения языком.

Что касается словообразования, то этот аспект, как правило, в структурной единице обучения, т. е. в уроке / занятии, не выделяется. Современная методика преподавания русского языка в иноязычной аудитории рассматривает словообразование чаще всего как «сквозную тему», поэтому словообразование включается:

- в аспектный урок при изучении грамматики, когда студент должен понять морфологическую структуру слова и формообразующие элементы языковых единиц;

- в аспектный урок по лексике в целях обогащения и активизации словарного запаса учащихся, а также с целью изучения, понимания и употребления словообразующих элементов языковых единиц;
- в комплексный урок по развитию речи, в процессе которого изучаются разговорные темы, например, «Русские имена и моё имя», «Семья и проблемы воспитания», «Работа, профессия» и др., что обеспечивает правильное употребление изучаемых языковых явлений;
- в комплексный урок по чтению или аудированию различных текстов, где представлены производные слова, вследствие чего возникает потребность их понимания.

И. С. Улуханов отмечает, что изучение различных словообразовательных явлений в комплексе, сериями, необходимо в педагогической практике, поскольку представляет собой важный мемориальный приём, существенно увеличивающий возможности усвоения структуры слова, закономерностей их образования.

Действительно, знакомство с механизмами образования слов поможет учащимся расширить активный и пассивный словарный запас, будет способствовать формированию навыков языковой догадки, развитию языкового чутья, даст представление о средствах обогащения русского языка. Увеличение словарного запаса учащихся сопровождается обобщением и систематизацией словообразовательной системы русского языка с учётом деривационных связей и отношений. Включение в систему занятий словообразовательного аспекта позволит сформировать у иностранных учащихся более цельный взгляд на русское словообразование как систему, позволит структурировать отдельные имеющиеся знания об отдельных продуктивных моделях, поможет иностранным студентам правильно оценивать разницу между родным языком и русским, понять специфику своего родного языка.

Знакомство со словообразовательной системой русского языка важно ещё и потому, что словообразовательные элементы наряду с другими языковыми средствами существует в формировании коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

Практика работы с иностранными учащимися среднего и продвинутого этапов обучения показывает явно выраженный интерес учащихся:

- к продуктивным словообразовательным моделям русского языка;
- различным способам словообразования;
- ко всей словообразовательной системе в целом.

Узнавая знакомые элементы в незнакомых словах и устанавливая их значение, студенты постепенно овладевают не только самими лексическими единицами, но и методикой их понимания, что обуславливает необходимость и важность изучения студентами словообразовательной системы и её функционирования.

К сожалению, в лингводидактическом плане проблема недостаточно разработана. Это проявляется в отсутствии системной представленности словообразовательного материала в учебниках и учебных пособиях

и, следовательно, в учебном процессе. Так, в учебнике «Дорога в Россию (Элементарный уровень)»¹ студенты встречаются со словами: *внук, внучка, бабушка, дедушка, гостиница, столица, преподаватель, бизнесмен, студент, студентка* и др., однако эти слова не анализируются со словообразовательных позиций, словообразовательные модели не активизируются, студент должен просто запомнить эти слова. То же самое можно сказать и о других учебных пособиях для Элементарного уровня владения языком.

Хорошим примером освоения словообразовательных моделей является учебник, изданный в РУДН, — «Русский язык — мой друг»², где словообразованию уделяется значительное место. Уже на странице 17 появляется раздел «Словообразование», и в таблицах представлены модели номинаций профессий и национальности мужского и женского рода: *преподаватель — преподавательница, журналист — журналистка; Ливан — ливанец — ливанка — ливанцы; Россия — россиянин — россиянка — россияне — русский — русская — русские*. На странице 133 даны словообразовательные модели, мотивированные глаголом: *работать — работа, гулять — прогулка, учиться — учёба* и др. Таким образом формируется понимание закономерностей словообразования на ограниченном лексическом материале, который должен усвоить иностранный учащийся.

В пособии для социологов «Профессия — социолог»³ приведены задания не только на суффиксальное, но и на префиксальное образование. Например, приводятся примеры образования от существительных прилагательных с приставками *без-* или *меж-*: *жизнь — безжизненный, предмет — межпредметный*. В пособиях языка профессионального владения можно встретить упражнения на образование словообразовательных цепочек, словообразовательной парадигмы: *род, родовой, родители, родной, родственник, родина, народ* и т. д. Формирование языка профессионального владения довольно часто подразумевает некую систему ознакомления учащихся с русским словообразованием.

И тем не менее работа по обучению словообразованию является недостаточной и поэтому не соответствует целям и требованиям обучения РКИ. При формировании языковой компетенции общего и профессионального владения студент должен овладеть понятиями: основа слова, окончание, корень префикс, суффикс, постфикс.

В Требованиях по русскому языку как иностранному Первого Сертификационного уровня в разделе «Содержание языковой компетенции» — общее владение и профессиональный модуль представлен подраздел «Словообразование. Состав слова»⁴. В Программе по русскому языку как иностранному Первого Сертификационного уровня общего владения пять страниц текста посвящено перечислению различных способов словообразования и словообразовательным моделям⁵. Следова-

тельно, актуальной становится задача создания словообразовательных минимумов, пособий по обучению не теоретическому, а функциональному словообразованию, а также практическая реализация этапов обучения функциональному словообразованию.

Этапами освоения иностранными учащимися словообразовательных элементов русского языка являются:

- I. Наблюдение над словообразовательными элементами в слове — как интуитивно-имитативная основа усвоения материала;
- II. Овладение элементами морфемного и словообразовательного анализа, формирование представления о способах образования слов различных частей речи — увеличение запаса рецептивно-репродуктивного словаря;
- III. Осознание учащимися системной организации словообразования в русском языке в результате анализа и синтеза словообразовательных единиц различного плана.

Реализуя обозначенные этапы обучения, целесообразно работать с комплексными словообразовательными единицами, куда включаются в качестве словообразовательных учебных единиц: словообразовательная пара, словообразовательная цепочка, словообразовательная парадигма, словообразовательный тип, словообразовательное гнездо. В процессе обучения образование слов необходимо рассматривать со стороны конкретного выражения форманта: суффикс, приставка и т. д., а также, что важно, его значения. Отмечаем, что словообразовательные единицы могут осваиваться иностранцами также поэтапно, что определяется уровнем владения языком.

Словообразовательная пара позволяет иностранцу увидеть механизм словообразования в пределах производящего и производного слов, осмыслить различные типы русских словообразовательных моделей: *учить* — *учебник*, *читать* — *чтение, книга* — *книжный* и др. Словообразовательная цепочка отражает ступенчатый характер русского словообразования в зависимости от степени производности лексических единиц, где каждое предыдущее слово является производящим для последующего: *учить* — *учитель* — *учительница* — *ученик* — *учащийся* — *учение* — *учебник* — *обучение* — *учительская* и др., что дополнительно акцентирует внимание иностранца на морфологических категориях частей речи, рода, одушевлённости — неодушевлённости имени и т. под. Словообразовательная парадигма демонстрирует словообразовательный потенциал слова, позволяя активизировать единицы с высоким словообразовательным потенциалом. Словообразовательный тип обеспечивает разграничение семантики словообразовательной модели. Так, словообразовательный тип с суффиксом *-ец* является показателем рода деятельности человека — *борец*, принадлежности к стране — *иранец*, эмоциональной характеристики человека — *храбрец*, национального блюда русской кухни — *холодец*, архитектурного памятника — *дворец* и т. д. Словообразовательное гнездо упорядочи-

вает все отношения мотивированности словообразовательной системы, позволяя студенту познать законы основных способов словообразования, развивать языковую догадку и понимать семантику нового слова по ранее изученной модели.

Система заданий и упражнений по формированию словообразовательных навыков и умений зависит от многих условий: от уровня владения языком; от будущей специальности студента; от типа урока: аспектного, комплексного или повторительного и др. Система заданий и упражнений должна содержать упражнения на наблюдение и анализ учебного материала, имитативные, подстановочные, трансформационные, ситуативно-речевые упражнения. В систему заданий должны входить тексты, насыщенные изучаемыми словообразовательными моделями.

Словообразовательный аспект обучения обуславливает не только выход на функционально-семантический уровень языковых единиц, сознательное усвоение производности / непроизводности русского слова, его структуры, семантики словообразовательных элементов, но и способствует пониманию сути законов русского словообразования, что обеспечивает возможность догадываться о значении слов или словообразовательных элементов, даже если они встретились впервые. Всё это в свою очередь знакомит учащегося с элементами русской национальной культуры, а также интенсифицирует учебный процесс в целом.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Антонова В. Е., Нахабина М. М. и др. Дорога в Россию. Учебник русского языка (Элементарный уровень) / руководитель проекта М. М. Нахабина. СПб.: Златоуст: ЦМО МГУ, 2013. 344 с.

² Шустикова Т. В., Кулакова В. А., Карпуш Л. А. и др. Русский язык — мой друг / [Под. редакцией Т. В. Шустиковой, В. А. Кулаковой]. М.: РУДН, 2004, 2010. 677 с.

³ Тёмкина Н. Е., Кулик А. Д. Профессия — социолог: Русский язык в учебно-профессиональной сфере. Учебное пособие. М.: РУДН, 2005. 145 с.

⁴ Андрюшина Н. П., Битехтина Г. А. и др. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. СПб.: Златоуст, 2011. 64 с.

⁵ Андрюшина Н. П. и др. Программа по русскому языку как иностранному для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст. 2012. С. 45–49.

Kryuchkova L. S.

Moscow State Regional University, Russia

FUNCTIONAL WORD FORMATION AS AN ASPECT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TRAINING

The article substantiates the necessity of the system teaching Russian functional word formation in the work with foreign students at all stages of teaching and levels of language proficiency, including word-formation aspect in all types of training sessions that contributes to the understanding of the laws of the Russian word-formation, introduces the student to the elements of Russian national culture, intensifies the process of studies.

Keywords: functional derivation; aspect training; derivational pair; derivational chain; derivational type; derivational paradigm; derivational nest.

Кузнецова Ольга Леонтьевна

*Военная академия материально-технического обеспечения
(ВАМТО) имени генерала армии А. В. Хрулёва, Россия*

Ola_kuza@mail.ru

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

В статье предлагается технология обучения иностранных учащихся в контексте межкультурной коммуникации, которая понимается нами как процесс, в котором подчеркивается организационная сторона и гарантированный результат учебного процесса; эффективность обучения достигается в этом случае с наименьшими затратами сил и средств за минимальное время. При этом предполагается наличие оперативной обратной связи между преподавателем и учащимся. Нами разработана система подготовки иностранных учащихся к межкультурному взаимодействию, включающая такие компоненты, как организационный, материально-дидактический и структурный. В национально ориентированной методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) предлагается с целью повышения межкультурной сензитивности использовать разработанные нами кросс-культурные адапторы, более точно отражающие процесс овладения компетенцией межкультурного общения.

Ключевые слова: технология обучения, кросс-культурный адаптор.

В настоящее время многие вузы Министерства обороны России возобновили прием на обучение иностранных военных специалистов. Современный мир изменил взгляды иностранных военнослужащих на изучение русского языка; однако предписывает русскому языку быть конкурентоспособным на мировом «образовательном рынке».

Многие иностранные военнослужащие испытывают трудности в общении, поскольку недостаточно знакомы с особенностями коммуникативного поведения русских, воспринимают национальные особенности чужой культуры через призму своей. Все это определяет необходимость обращения к проблемам межкультурной коммуникации.

Преподаватель русского языка как иностранного, работающий с иностранными военнослужащими, должен владеть компетенцией межкультурного общения, проводить обучение языку в контексте межкультурной коммуникации.

Наш опыт работы с иностранными военнослужащими позволяет утверждать, что сегодня процесс обучения русскому языку необходимо строить, ориентируясь на особенности этнической психологии, менталитета обучающихся, этнокультурные различия, а также специфику национальных образовательных традиций.

Культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей может быть непосредственным в случае прямых контактов или опосредованным при работе с текстом, произведенным в рамках другой культуры.

Нами предложена новая методическая система подготовки иностранных военнослужащих к межкультурному взаимодействию (с учетом специфики обучения в военном вузе и достаточно ограниченных возможностей общения).

Разрабатывая систему подготовки иностранных курсантов к межкультурному взаимодействию, мы стремились обосновать выбор наиболее целесообразных методов и приемов обучения, направленный на повышение уровня компетенции межкультурного общения, предложить систему упражнений, способствующих преодолению культурной дистанции, доказать эффективность предложенной системы подготовки к межкультурному диалогу.

Технология обучения иностранных учащихся в контексте межкультурной коммуникации понимается нами как процесс, в котором подчеркивается организационная сторона и гарантированный результат учебного процесса; эффективность обучения достигается в этом случае с наименьшими затратами сил и средств за минимальное время. При этом предполагается наличие оперативной обратной связи между преподавателем и учащимся.

Система подготовки иностранных военнослужащих к межкультурному взаимодействию включает следующие компоненты:

1. **Организационный** — это кросс-культурный адаптор, под которым понимается способ овладения компетенциями межкультурного общения, направленный на повышение межкультурной сензитивности, смягчающий последствия культурного шока и учитывающий двусторонний процесс взаимодействия коммуникантов.
2. **Материально-дидактический** — средства культурологической наглядности: коллаж, модель национально-художественного описания, картинка-подсказка, тематическая сетка текста, таблицы, видеофрагменты, а также совокупность специфических методов и приемов обучения: прием учебной аналогии, ассоциативная беседа, метод моделирования, прием решения этнокультурovedческих пропорций, дидактическая игра, прием эlimинирования лакун и др.
3. **Структурный** — это стратегии обучения.

Например, в группах английских, финских, китайских обучающихся наиболее распространенными учебными стратегиями являются стратегии памяти, когнитивные, а также социальные. Повышенное внимание к коллективным способам обучения вызвано желанием выработать такие качества, как коммуникабельность и умение работать в команде.

Технология обучения русскому языку иностранных военнослужащих базируется на таких дидактических принципах, как принцип научности и доступности, систематичности и последовательности, наглядности.

Наиболее значимыми для нашей системы обучения являются следующие частнометодические принципы: коммуникативность, учет родного языка и культуры обучаемых, педагогическое сопряжение контактирующих культур, контрастивность.

С целью повышения межкультурной сензитивности мы предлагаем использовать разработанные нами **кросс-культурные адапторы** (думается, что этот введенный нами термин более точно отражает процесс овладения компетенцией межкультурного общения).

Кросс-культурный адаптор — это способ овладения компетенцией межкультурного общения, направленный на повышение межкультурной сензитивности, смягчающий последствия культурного шока и учитывающий двусторонний процесс взаимодействия коммуникантов.

Разработанные в учебных целях кросс-культурные адапторы целесообразно сгруппировать следующим образом:

1. **Сензитивные** адапторы, учитывающие опыт межкультурного общения, вызывающий наиболее сильные эмоциональные реакции, например, тревогу из-за неадекватности своего поведения в новой инокультурной среде, несбывшиеся ожидания, преодоление своих предрассудков и этноцентризма.
2. **Информационно-культурологические** адапторы, опирающиеся на сведения о наиболее малопонятных межкультурных различиях, например, ритуалы, суеверия, ценности, ролевые структуры и т. д.
3. **Когнитивно-аксиологические** адапторы, учитывающие межкультурные различия в понимании и оценке информации, например, дифференциация, категоризация, атрибуция, стиль обучения и др.

Разработка кросс-культурных адапторов предполагает учет взаимных стереотипов, особенностей коммуникативного поведения, различия между индивидуалистическим и коллективистическим типами культуры, ролевые ожидания, специфику культуры педагогического общения в разных странах и др. Варианты прогнозируемых конфликтных ситуаций могут быть заимствованы из исторических и этнографических источников, современных средств массовой информации, а также наблюдений исследователей.

Процесс создания кросс-культурных адапторов включает следующие фазы:

1. Отбор критических ситуаций, возникающих в процессе межкультурного взаимодействия.
2. Структурирование фрагментов межкультурной коммуникации с привлечением экспертов-знатоков двух культур, вносящих необходимые корректизы.
3. Выделение каузальных атрибуций. При этом выделяют различные интерпретации поведения партнеров по ситуации.
4. Отбор атрибуций, которые представляют собой альтернативные объяснения критической ситуации.
5. Создание учебно-методического культуроведческого комплекса, включающего описание ситуации, вопрос и 4 варианта ответов с объяснениями специфики воспринимаемой культуры. Эта фаза является интегративной, включающей 4 предыдущих.

Эффективность обучения иностранных студентов была доказана в результате проведенного анализа письменных работ, связанных с производством текста (зарегистрировать свои впечатления о пребывании

в России, сделав акцент на критических ситуациях, т. е. таких ситуациях, когда что-то показалось им необычным, непонятным, беспокоящим).

Данная технология дает возможность преподавателю русского языка как иностранного найти пути преодоления культурной дистанции при работе с иностранными военнослужащими, достаточно сложной аудиторией, имеющей опыт специальной военной подготовки; выработать положительное отношение к стране изучаемого языка.

Kuznetsova O. L.

General Khrulyov Military Academy of Logistics, Russia

FOREIGN MILITARY TRAINING SYSTEM FOR INTERCULTURAL INTERACTION

The author offers the technique of foreign students teaching in the context of intercultural communication, that is understood as a process, emphasizing the organizational side and the guaranteed result of the educational process; in this case the efficiency of the study is achieved with the least amount of efforts and money in minimal time; the operational feedback between teacher and students is presupposed. The author has developed a system of foreign students training for intercultural interaction, which includes organizational, didactic and structural components. For nationally oriented methods of teaching Russian as a foreign language cross-cultural adapters are proposed in order to increase intercultural sensitivity, which allows more accurate reflection of the process of mastering intercultural communication competence.

Keywords: education technology; cross-cultural adapter.

Кулаева Галина Михайловна

*Оренбургский государственный
педагогический университет, Россия*

galina-kulaeva@yandex.ru

Агадова Гаделия Хасноловна

*Оренбургский государственный
медицинский университет, Россия*

gadelija@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ- АВТОМЕХАНИКОВ НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье разрабатываются методические пути обучения иностранных студентов-автомехаников профессиональной речи на основе игровых методов и технологий. Применение ролевой или деловой игры на занятиях по русскому языку в техническом колледже стимулирует развитие навыков говорения на русском языке, формирование профессионально ориентированных умений в имитированных деловых ситуациях общения и мотивирует изучение профильных предметов на русском языке.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение иностранных студентов-автомехаников русскому языку, игровые технологии, деловая игра.

В последнее время в Оренбургской области заметно увеличился поток мигрантов из Киргизии, Таджикистана, Узбекистана, которые поступают в вузы и средние специальные учебные заведения, где изучают русский язык как иностранный. Цель данной статьи — показать возможности профессионально ориентированного обучения студентов-инофонов русскому языку в техническом колледже по специальности 23.02.03 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта, апробированное в ГАПОУ «Оренбургский автотранспортный колледж» в 2013–2015 гг.

При изучении русского языка на занятиях в иноязычной аудитории особое место отводится работе по овладению функциональными стилями речи применительно к ситуациям профессионально-делового общения¹. Успешность владения русской речью в конечном итоге зависит от уровня сформированности у автомехаников-инофонов коммуникативной и стилистической компетентностей, от осознанности применения знаний по стилистике и умений в деловой и производственной сфере. В большей степени востребованным в обучении становится ознакомление обучающихся с терминами, деловой и разговорной лексикой, речевыми клише, жаргонизмами.

Одним из эффективных способов обучения, широко используемых в формировании коммуникативных и профессиональных умений у обу-

чаемых, являются игровые методы и технологии, моделирующие практическую деятельность будущего специалиста². Дидактические игры, характер которых определяется целеполаганием и конкретными ожидаемыми результатами, позволяют учащимся применить стилистические знания и умения в ситуации имитации профессионального общения.

Сначала студентам предлагаются лингвистические игры: грамматические (например, *Четвертое лишнее*, *Кто больше?* и др.) и лексические игры (*Переводчик*, *Аукцион*, *Кроссворд*, *Угадай слово* (с использованием рисунка, фотографий), *Лингвистический футбол*. Цель игр — привлечь внимание к автотранспортной терминологии, к профессиональным словам и жаргонизмам, к морфологическим признакам лексико-семантических групп автотранспортной терминологии. Приведем примеры дидактических игр.

Игра «Переводчик». Предлагается сделать перевод с иностранного на русский или с русского на иностранный, иначе говоря, подобрать русский / заимствованный термин-сионим. Задание на определение лексического значения и нахождение синонима можно усложнить: *Переведите, пользуясь словарем, значение термина, подберите к нему понятие-сионим, указав его этимологию*. Например, к термину *дорожный просвет* студенты должны найти синоним *клиренс*, указав происхождение (от англ. *clearance*).

Игра «Кто больше?». Эта игра позволяет разные варианты, может быть и грамматической, и лексической. Предлагаем задание: кто больше найдет терминов в тексте, кто больше подберет терминов на заданную тему, восстановит в тексте термины и т. д. Игру можно провести как индивидуальное, так и командно-групповое состязание. Побеждает тот, кто сумеет сделать наибольшую выборку или подбор слов.

Студентам предлагается игра при работе с частью текста из учебника А. П. Пехальского и И. А. Пехальского «Устройство автомобиля: лабораторный практикум»³. Задание: 1) найдите и выделите маркером / подчеркните термины (термины из текста: поршень, поршневой палец, головка поршня, канавки, камера сгорания, юбка поршня, цилиндр, карбюраторный двигатель, направляющая поршня, теплота, температура, нагрев, снижение, стопорные кольца, холодильники, отвод). На выполнение каждого задания отводится определенное время, по истечении которого выявляется победитель. Этую игру можно проводить при помощи интерактивной доски и маркеров.

В практике обучения иностранных студентов применяются ролевые и деловые игры, которые вовлекают учащихся в процесс говорения и формирования умений выражать свои мысли на иностранном языке. На наш взгляд, обучающие игры, стимулирующие готовность студентов к говорению, спонтанному ответу и в целом к свободной непроизвольной речи, способствуют не только формированию коммуникативной компе-

тентности, но и овладению профессиональными знаниями на русском языке при изучении специальных профильных дисциплин в техническом колледже.

Разрабатывая занятия по русскому языку, мы ориентировались на возможности ролевой и деловой игры в овладении социальными ролями и в совершенствовании профессионально ориентированных умений. В этом плане следует провести отбор учебных ситуаций, иллюстрирующих жизненные ситуации в бытовой и деловой профессиональной сфере, с которыми могут столкнуться студенты-инофоны в России⁴.

Эти ситуации становятся основой и деловых ролевых игр, в которых формируются стилистические умения обучающихся.

Приведем примеры ситуативных задач для иностранных студентов:

1. Представьте себе, что вы, владелец автомобиля, приехали в качестве клиента в пункт шиномонтажной мастерской. Как вы обратитесь к мастеру? Как Вы объясните ему, что вам нужно произвести замену зимних шин на летние?
2. Вы автомеханик. К вам обратились с просьбой произвести ремонт автомобиля. О чем вы спросите владельца перед осмотром автомобиля?

Проведение деловой игры позволяет применить групповые формы работы (пары, тройки и команды). При проверке выполненных заданий можно использовать и игровые методы, например, «дюэли», «бои» между группами.

Деловая игра «Собеседование с претендентами для работы на станцию технического обслуживания» проводится среди студентов-автомехаников второго года обучения. На втором курсе они уже изучают профильные дисциплины, и следовательно, у студентов формируются более конкретные представления о специфике работы автомехаников в конкретном регионе России.

Дидактическая цель игры: сформировать у студентов представление о разговорной профессиональной речи и умения использовать ее средства в профессионально-деловом общении — собеседовании.

Содержание игры: начальник станции технического обслуживания проводит собеседование с целью отбора претендентов на вакантные места автомехаников по следующим специальностям: моторист, автоэлектрик, маляр, вулканизаторщик, автожестянщик, механик-диагност.

Методика проведения деловой игры следующая.

По жеребьевке выбираются четверо студентов из группы в качестве членов жюри, остальная часть группы делится на три микрогруппы (по 7 человек). В игре каждому студенту отводится своя роль, поэтому внутри каждой микрогруппы участники самостоятельно распределяют роли, в соответствии с которыми конкретизируется задача каждого игрока: «начальник центра — работодатель» должен провести собеседование и на основе этого принять решение о приеме на работу или отказе, а «автомеханикам-кандидатам» — сообщить о себе необходимые

сведения, чтобы получить работу. На подготовку задания отводится 15 минут.

Планируемым результатом игры является овладение студентами умением проводить имитационное собеседование и участвовать в нем. Приведем пример собеседования претендента на должность механика-диагноста с начальником технического центра, разыгранный студентами:

- *На управление автомобилями каких категорий имеете права?*
- *В, С.*
- *Есть ли у вас представление о ремонте ABS и SRS?*
- *Да, мы изучали в колледже систему управления пробуксовкой колес и многорежимной трансмиссии.*
- *Выполняли ли вы на практике диагностику технического состояния автомобиля, работали со специальным компьютерным оборудованием?*
- *На практике работали в автолаборатории, но полностью самостоятельно весь процесс не производил.*
- *Хорошо! Вы можете оформляться на работу. Сначала вы будете работать с наставником.*
- *А когда мне приступать к своим обязанностям?*
- *Завтра.*
- *До свидания!*

После прослушивания подготовленных диалогов можно предложить перекрестный опрос: в этом случае вопросы задает студент из первой команды, а ответы дает студент из второй группы.

Жюри оценивает, во-первых, как студент-начальник вел диалог, какой уровень владения навыками делового общения в спонтанной речи он показал, и, во-вторых, как каждый студент-интервьюер смог дать ответы на русском языке и продемонстрировать умение вести диалог на профессиональную тему. Работа жюри и участников диалога обсуждается, корректируется и оценивается преподавателем.

Деловая игра «Расширение автомобильной мастерской» представляет собой игровую имитацию ускоренного развития производственного объекта.

Содержание игры: молодой предприниматель приходит к мысли о необходимости развития собственного автобизнеса. Для этого он должен расширить автомастерскую по комплексному сервису отечественных и иностранных автомобилей: компьютерная диагностика; ремонт дизельных и бензиновых двигателей, ходовой части автомобиля; агрегатные и кузовные работы; заправка кондиционеров. Коллектив квалифицированных автомехаников имеется. Необходимо произвести закупку технического оборудования, подготовить новые рекламные материалы для привлечения клиентов.

Организация игры: в группе выбирается жюри, остальная часть студентов делится на равные микрогруппы, в которых выбирается директор автомастерской и автомеханики. Директору автомастерской необходимо провести собрание, на котором автомеханикам разных квалификаций,

работающих у него, дается дифференцирующее задание: продумать и сообщить, какое новое оборудование необходимо закупить для осуществления оказываемых ими услуг, обосновав целесообразность покупки; составить прайс-лист; выпустить рекламу, сделать объявление о расширении предоставляемых услуг автомастерской. Каждому работнику нужно предоставить перечень требуемого оборудования, изложив данную информацию в форме устной деловой речи; также нужно предоставить текст прайс-листа на услуги, объявления и рекламы. На подготовку студентам дается 20 минут.

Ожидаемыми результатами деловой игры «Расширение автомобильной мастерской» являются коммуникативные умения как в устной, так и в письменной речи: умение выступать перед аудиторией на производственную тему на русском языке, составление деловой документации (перечень требуемого оборудования, прайс-лист, объявления и реклама).

В конце игры жюри знакомит игроков с результатами оценивания выполненного каждой микрогруппой задачи, затем преподаватель называет выявленные им в ходе прослушивания или проверки письменных заданий ошибки и речевые недочеты, предлагает совместно скорректировать речевые высказывания студентов. Вполне уместным в этом случае становится использование видеозаписей выступлений студентов.

Использование дидактических игр в преподавании русского языка в иноязычной аудитории создает благоприятные условия для стимулирования студента-инофона к созданию высказываний на русском языке с учетом социокультурной ситуации, стилистики устной и письменной русской речи. Это активизирует в целом речевую деятельность обучающихся, а также выбор ими языковых средств, уместных в профессионально-деловом общении на русском языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Агапова Г. Х., Кулаева Г. М. Функционально-коммуникативный аспект стилистики русского языка в процессе обучения иностранных учащихся в техническом колледже // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 16. С. 25–32; Агапова Г. Х., Кулаева Г. М. Профессионально ориентированное обучение стилистике русского языка студентов колледжа технического профиля // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета: Электронный научный журнал. 2014. № 1 (9). С. 157–165. URL: http://vestospu.ru/archive/2014/articles/25_9_2014.pdf.

² Гузикова В. В. Роль игровых методов в процессе обучения иностранному языку в юридическом вузе // Формирование и совершенствование поликультурной языковой личности специалистов средствами родного, русского и иностранного языков. Орел: ОрЮИ МВД России им. В. В. Лукьянова, 2013. С. 122–124; Федорова Л. И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем. М.: ФОРУМ, 2009. 176 с.

³ Пехальский А. П., Пехальский И. А. Устройство автомобиля: лабораторный практикум: учебное пособие для студентов учреждений СПО. М.: Изд. центр «Академия», 2010. С. 28–29.

⁴ Агапова Г. Х. О формировании у студента-автомеханика коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку // Среднее профессиональное образование. 2016. № 5. С. 14–18.

Kulaeva G. M.

Orenburg State Pedagogical University, Russia

Agapova G. Kh.

Orenburg State Medical University, Russia

PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN MOTOR MECHANICS STUDENTS, BASED ON GAMING TECHNOLOGIES

The article develops methodical ways of teaching foreign motor mechanics students professionally oriented language, based on gaming techniques and technologies. The use of role and business plays in the classroom for the Russian language in a technical college encourages the development of speaking skills, the formation of professionally oriented skills in simulated business situations and motivates studying of core subjects in Russian.

Keywords: professionally oriented teaching; foreign students; Russian language; motor mechanics; game technology; business play.

Курлова Ирина Владимировна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

kurlova_irina@mail.ru

СТЕРЕОТИПЫ О РОССИИ КАК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье описываются основные принципы организации текстового материала нового учебного пособия по чтению для иностранных учащихся продвинутых уровней «Мифы о России, или Развесистая клюква». Пособие включает тексты, посвящённые различным стереотипным представлениям о России, распространённым среди иностранцев.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, поверхностные и глубинные стереотипы, эмоциональная составляющая, мифы.

Как известно, изучение русского языка должно развивать у иностранного учащегося культурологическую компетенцию. Одним из наиболее распространённых и доступных способов знакомства иностранных учащихся с русской культурой является чтение текстов. В настоящее время существует огромное количество пособий по чтению, знакомящих иностранцев, которые изучают русский язык, с самыми разными сторонами русской культуры. Такие пособия могут группироваться по различным критериям: одни повествуют о выдающихся российских деятелях культуры (писателях, поэтах, композиторах, художниках и пр.), другие содержат адаптированные или аутентичные (для учащихся продвинутых уровней) тексты российских писателей. Тексты в пособиях, содержащих произведения литературы, в свою очередь формируются по разным критериям: произведения классиков русской литературы; произведения современных авторов; рассказы и повести писателей-эмигрантов; произведения, написанные писателями-женщинами и др. Существует также большое количество пособий, рассказывающих об исторических фактах, культуре, традициях, обычаях, поведенческих особенностях россиян.

Мы назвали наше пособие «Мифы о России, или Развесистая клюква»*. Тексты пособия должны расширить и скорректировать существующие стереотипы и представления иностранцев о России, дополнив их сведениями, о которых в большинстве случаев иностранцы не знают. Выражение «развесистая клюква» в русском языке употребляется как символ чего-либо не-правдоподобного — ложных сведений об известных предметах и явлениях или просто небылиц и выдумок. Первоначально оно обозначало вздорные и нелепые сообщения иностранцев о России, о русских людях и их обычаях. Легенда приписывает авторство «развесистой клюквы» французскому писателю Александру Дюма-отцу, совершившему путешествие в Россию в середине XIX века. В Толковом словаре русского языка под редакцией

Д. Н. Ушакова сообщается о том, что выражение *развесистая клюква* пошло «от описания России, в котором поверхностный автор-француз пишет, что сидел под тенью величественной клюквы».

Россия для многих иностранцев — холодная страна, в которой живут преимущественно медведи и бабушки (если встречаются мужчины, то непременно с автоматом «калашников» в руках и шапке-ушанке на голове), где в свободное от добычи нефти время едят блины и поют песню «Калинка»... Ещё есть там дорога под названием «Транссиб», которая ведёт в холодную и страшную Сибирь, состоящую сплошь из лагерей ГУЛАГ. В этой стране люди практически не улыбаются. Был, правда, один улыбающийся человек — его звали Юрий Гагарин... Мы, конечно, несколько преувеличиваем, однако, к сожалению, мнение иностранцев о России действительно складывается из существующих общепринятых стереотипов. Даже иностранцы, изучающие русский язык и интересующиеся русской культурой, задают преподавателю вопросы о том, сколько водки он выпивает каждый день, играет ли он по вечерам на балалайке и пьёт ли чай из самовара.

Вот как выглядит карта-шутка стереотипов глазами итальянцев. Россия здесь связана с двумя понятиями — «водка» и «коммунисты». Видимо, это основные ассоциации, связанные с Россией.



Но есть среди стереотипов о России и такие, о которых русские даже не подозревают. Например, не каждый русский человек знает, что скрывается под выражением «Семь сестёр». А для иностранца семь высотных зданий столицы — это весьма значимый символ Москвы. Для россиян же это просто набор названий.

сиян высотки, конечно, тоже значимы, но никто не называет их «Семь сестёр», да и романтический ореол, который придаёт это название семи монументальным зданиям сталинской архитектуры, в восприятии россиянина отсутствует. Для нас семь высоток — символ сталинской эпохи, весьма далёкой от романтизма...

С другой стороны, есть символы, весьма значимые для россиян, но для иностранцев это просто названия рек (например, *Волга*), деревьев (например, *берёза*) или вообще незнакомые понятия. Как в кривом зеркале отражаются многие представления иностранцев о России, создавая неверное, ошибочное представление. Всё это подтолкнуло нас к созданию пособия по чтению, из которого иностранный учащийся узнает на конец, что медведи давно не гуляют по улицам российских городов, что общего у названия автомата «калашников» со сладкой булкой, что такое на самом деле «распутин» и многое-многое другое. Мы попытались скорректировать ошибочные представления, ведь для русских Россия — это *Волга*, *берёза*, *поле*...

Существует две категории стереотипов: поверхностные и глубинные. Поверхностные стереотипы — это представления о том или ином народе, которые обусловлены исторической, международной, внутриполитической ситуацией или другими временными факторами. Эти стереотипы меняются в зависимости от ситуации в мире и обществе. Это, как правило, образы-представления, связанные с конкретными историческими реалиями. Глубинные стереотипы не меняются в течение времени. Среди глубинных стереотипов в особую группу выделяются внешние, связанные с атрибутами жизни и быта народа. Именно последние часто именуют выражением «развесистая клюква», или просто «*клюква*». Развенчание стереотипов такого рода и презентация понятий, действительно значимых для россиян, и является основной задачей пособия.

Стимулы для изучения русского языка иностранцами могут быть очень разными, совсем не обязательно мотивацией является получение образования или работа в России. Многих иностранцев просто привлекает российская культура, история или литература. Причём для представителей разных стран такие стимулы могут быть очень разными: для бразильца, например, это может быть любовь к Гагарину или Ленину, для китаянки — любовь к певцу Витасу, для японки — увлечение русским балетом, а для европейских интеллектуалов — желание прочитать в оригинале Чехова, Достоевского или Толстого (лучше всех вместе). Пособие поможет иностранным учащимся, интересующимся культурой России, не только ближе ознакомиться с этой загадочной страной, но и узнать много актуальной информации. Условно говоря, тексты повествуют не только о том, например, сколько жителей проживают в городе Сочи, но и о том, как и когда лучше доехать до этого города, какие места посетить, чтобы насладиться его красотой в полной мере.

Пособие состоит из двух частей. Первая часть называется «Россия глазами иностранцев». В неё вошли тексты, повествующие о стереотипах, широко распространённых среди иностранцев. В свою очередь тексты объединяются в разделы:

География и история

Сибирь
Транссиб
Зима
Страна медведей
Сочи

Культура и традиции

Русский авангард
Русский язык
Товарищ
Катюша
Самовар
Матрёшка
Дача
Русская баня, или С лёгким паром!
Борщ
Водка

Исторические портреты

Распутин
Сталин
Ленин
Калашников: бренд, автомат, человек
Колумб космоса, или Юрий Гагарин
Горбачёв

Вторая часть пособия называется «Россия глазами россиян». В неё включены тексты, рассказывающие о людях, местах, традициях, часто неизвестных иностранцам, но значимых для россиян:

География и история

Волга
Потёмкинские деревни
ВДНХ

Культура и традиции

Русские художники
Алые паруса
Вера, Надежда, Любовь
Кто такой Шурик, или Наше старое кино
Чебурашка
Валенки
Картошка

Исторические портреты

Иван Сусанин
Шаляпин
Есенин
Королёв

При написании текстов авторы стремились к тому, чтобы читать их было интересно. Тексты, на наш взгляд, не должны начинаться, на-

пример, словами «Великий русский писатель Лев Толстой родился в 1828 году в имении Ясная Поляна», а заканчиваться датой смерти. Текст должен зацепить внимание учащегося, в нём должен быть некий «якорь», «крючок», который не только вынудит нашего читателя прочитать текст, но и заставит задуматься, станет стимулом для дальнейшей беседы или дискуссии. Иными словами, в тексте должна быть эмоциональная составляющая, которая не должна оставить учащегося равнодушным. Только в этом случае работа с текстом будет эффективной. Ведь наша цель не только знакомство с Россией, но и изучение русского языка. Кроме того, пособие направлено на развитие навыков говорения: чтение не является его единственной целью. Разумеется, учащийся встретит в текстах пособия новые для себя слова, которые необходимо запомнить и использовать в речи — например, в процессе обсуждения того или иного текста. Многие тексты содержат элемент провокации, способствующей возникновению дискуссии. Вот как, например, начинается текст о Григории Распутине:

— Друзья мои, все вы, конечно, слышали слово «распутин». Что же это такое?
— Распутин? Это водка!
— Нет, это песня! Я знаю! Рас-рас-распутин... Ла-ла-ла, ла-ла-ла...
— А я знаю такой ресторан!
— По-моему, Распутин — это казино...
— Нет! Конечно, это фамилия человека! Это один человек, он жил давно, когда был царь Николай Второй. И это был страшный человек...

Примерно такой разговор вы услышите, если спросите в группе иностранцев, кто такой Распутин. Прав, конечно, последний. Это действительно фамилия человека. Ничего удивительно, что мнения настолько разные — этот человек ещё при жизни так запутал информацию о себе, что распутать её не могут до сих пор даже учёные-историки и специалисты, которые специально занимаются расследованием его таинственной жизни и ещё более таинственной смерти.

Тексты снабжены вопросами, которые также могут стать предметом обсуждений. Завершает пособие викторина, содержащая вопросы практически по всем текстам пособия, целью которой является закрепление пройденного материала.

В рамках послетекстовой работы учащиеся могут делать презентации по тем или иным темам. Текст в данном случае является только базой для дальнейшей самостоятельной или аудиторной работы, способствующей развитию навыков говорения, письма (например, написание эссе). Всё это может стать одной из форм подготовки к сдаче сертификационного экзамена Второго (обсуждение) или Третьего уровней системы ТРКИ (обсуждение и написание эссе).

Следует заметить, что авторы вовсе не претендуют на полноту описания существующих стереотипов и представлений о России. Разумеет-

ся, в сборник вошли только некоторые из них — наиболее интересные и яркие, на взгляд авторов пособия. Тема эта неисчерпаема, и мы только прикоснулись к ней.

ПРИМЕЧАНИЯ

* Курлова И. В., Петанова А. Ю., Чубарова О. Э. Мифы о России, или Развесистая клюква / под ред. И. В. Курловой. М.: Русский язык. Курсы, 2016.

Kurlova I. V.

Lomonosov Moscow State University, Russia

STEREOTYPES ABOUT RUSSIA AS A CULTUROLOGICAL ELEMENT OF THE TRAINING TEXTS FOR FOREIGNERS STUDYING RUSSIAN

The article describes the main principles of organizing the texts of the new manual on reading for advanced foreign students of Russian “Myths about Russia, or Under the Cranberry Tree”. The manual contains the texts about different stereotype images of Russia, popular among foreigners.

Keywords: cross-cultural communication; superficial and background stereotypes; emotional basis; myths.

Лебедева Мария Юрьевна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

mylebedeva@pushkin.institute

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОСТИ В ЦИФРОВЫХ УЧЕБНЫХ СРЕДАХ (НА ПРИМЕРЕ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ)

В статье обосновывается роль интерактивности в обучении иностранному языку в цифровых средах. Рассматриваются три типа интерактивности и предлагается типология приемов, их создающих.

Ключевые слова: дистанционное обучение, цифровая лингводидактика, интерактивность.

Природа дистанционного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий базируется на принципе интерактивности. Как отмечает А. Л. Назаренко, «интерактивность — это несущий элемент всей структуры дистанционного образовательного процесса: от разумного, методически оправданного использования этой опции практически полностью зависит успех обучения по дистанционной форме»¹. Не случайно само определение «интерактивный» чаще всего используется при описании средств и форм обучения, созданных при помощи ИКТ: «интерактивный тренажер», «интерактивный курс», «интерактивное учебное пособие» и т. д.

Интерактивность в цифровых обучающих средах реализуется во взаимодействии:

- обучающегося со средой обучения (онлайн или офлайн);
- обучающегося с преподавателем (тьютором);
- обучающегося с другими обучающимися².

Можно проследить, как цифровая лингводидактика³ развивалась от первого типа интерактивности как единственного возможного через преобладание второго к синтезу всех трех. Так, в основе компьютерно-опосредованного обучения иностранному языку (computer-assisted language learning — CALL) лежали идеи бихевиоризма, и первые учебные компьютерные программы представляли собой линейные последовательности шагов для заучивания языковых структур: предъявление языкового материала — задание — мгновенный отчет о формальной правильности или неправильности ответа. Подобные механизмы обучения распространены и сегодня — чаще всего именно так строятся тренажеры для закрепления лексических и грамматических навыков.

По мере того как бихевиоризм терял свои позиции, а когнитивизм, а затем конструктивизм и конструкционизм становились ведущими пе-

педагогическими направлениями, в дистанционном обучении происходил сдвиг от программированных систем с автоматической обратной связью к системам управления обучением, в которых каждый пользователь мог создавать собственные цифровые объекты и моделировать свой опыт (см., например, философию языка программирования Logo или системы дистанционного обучения Moodle). Все большая роль отводилась интерактивности именно между участниками образовательного процесса. Тем временем технический прогресс делал такую интерактивность возможной — сначала в форме текстовой коммуникации, а затем и в форме аудио- и видеообщения. Более того, в настоящий момент и взаимодействие между человеком и цифровой средой начинает имитировать человеческое общение. Появляются искусственные интеллектуальные собеседники, так называемые чат-боты, которые, по мнению экспертов, претендуют на то, чтобы серьезно изменить образование⁴. Как бы то ни было, симптоматично, что в XXI веке интерактивность первого типа — человек-цифровая среда — приобретает черты интерактивности между субъектами обучения.

Все эти наблюдения особенно важны, когда мы говорим о обучении языку в цифровых средах. Соглашаясь в том, что первоочередная задача состоит в обучении общению на языке, методисты и разработчики цифровых лингводидактических средств и систем должны помнить о всех трех типах интерактивности.

Уточним здесь, что в данной статье и в нашей работе в целом мы рассматриваем обе формы дистанционного обучения: асинхронную (когда обучающий имеет возможность работать с учебным контентом в любое время и получать либо мгновенную обратную связь системы, либо отсроченную оценку преподавателя) и синхронную (преподаватель и студенты взаимодействуют в одно и то же время).

Ниже представлена попытка создать типологию разных приемов создания интерактивности в обучающей среде с коротким комментарием их функций. Список, приведенный ниже, однако, нельзя считать исчерпывающим. Он, безусловно, будет пополняться по мере развития интерактивных технологий. Большая часть описанных приемов реализована на портале «Образование на русском»⁵ или находится в стадии реализации.

Взаимодействие «обучающийся — учебная среда»

1. Выбор обучающимся режима, скорости и пути прохождения курса.

В целом свобода выбора времени и темпа обучения — одно из базовых преимуществ дистанционного обучения. Эта свобода, однако, нередко бывает условной.

В отличие от линейно построенных курсов, где система диктует траекторию прохождения учебного материала и выполнения всех заданий, современные обучающие среды предполагают свободу выбора. Так,

на портале «Образование на русском» пользователь может не только вы-брать курс обучения (от A1 до C2), модуль обучения внутри этого курса, но и решить, как в его случае проходить каждый курс: выполняя задания по порядку или выбирая иную, удобную ему, последовательность. Таким образом, учебное средство оказывается гибким и может комбинироваться с разными учебными программами, разными учебными задачами и предпочтениями.

Другая возможность управления своей траекторией представляется обучающимся благодаря функции «демоэкран». Это специальный виджет, созданный на портале, который открывает учебный блок (урок или фрагмент урока). Его особенность в том, что на любом этапе этого урока обучающийся может вернуться к контенту, расположенному на демоэкране, как бы потянув за «язычок». Это решение оказывается удачным во многих случаях: например, если на демоэкране в каком-либо виде предъявлялся новый языковой материал (грамматическая или лексическая информация), и пользователю понадобилось вернуться к ней в ходе выполнения заданий. Также полезным формат демоэкрана оказывается при работе с чтением и аудированием: на демоэкране расположен текст, аудио или видео, а на экранах, следующих за ним, — задания разного рода, и пользователь легко может перечитать исходный текст или переслушать аудиофайл, не отрываясь от задания.

2. Выполнение заданий с автоматической проверкой.

Как уже говорилось выше, подобное взаимодействие учащегося со средой берет свое начало из самых ранних обучающих систем, где широко использовались тестовые задания на выбор одного или нескольких правильных ответов. В случае правильного ответа система сообщает обучающему об успехе, неправильного — об ошибке (и мотивирует ее исправить).

В настоящий момент, однако, репертуар подобных заданий может быть существенно шире. Вот типы заданий с автоматической проверкой, доступные на портале «Образование на русском»:

- выбор одного или нескольких правильных ответов;
- соотнесение текста и текста / картинки / аудио с помощью переноса элементов;
- составление предложения из частей;
- заполнение пропуска в предложении (в начале, середине и конце);
- выделение одним или несколькими цветами фрагментов текста.

3. Выполнение заданий с самопроверкой.

Подобные задания развивают умение обучающегося самостоятельно оценивать свои результаты, сравнивая их с образцом, тем самым развивая рефлексию учебной деятельности. На портале «Образование на русском» реализованы несколько типов таких заданий:

- запись реплики (голосом) и последующее сравнение с образцом;
- запись фразы / текста и последующее сравнение с образцом.

Взаимодействие «обучающийся — преподаватель»

1. Выполнение заданий с тьюторской проверкой.

Задания, результат которых плохо формализуется или не подлежит автоматической проверке на данном этапе развития обучающих систем, на портале предусматривают асинхронную проверку преподавателем: возможность выставить оценку, добавить комментарий и внести исправления. В таком формате выполняются большинство речевых и все коммуникативные упражнения.

2. Общение с преподавателем в режиме видеоконференции (вебинара).

Формат видеоконференции максимально приближен к очным занятиям: вебинарное пространство — виртуальный аналог учебной аудитории, с белой доской, возможностью показывать презентации, фильмы, включать аудиоматериалы и т. д.; современные вебинарные платформы позволяют преподавателю и студентам видеть, слышать друг друга, говорить, вести переписку во время занятия (как доступную всем, так и персональную), проводить опросы и т. д.

Вебинары — незаменимый инструмент развития коммуникативной компетенции, особенно в устных видах речевой деятельности. Автономное асинхронное обучение не способно на данный момент в полной мере выполнить эту задачу, поэтому разумно распределить нагрузку между учебной платформой и видеоконференциями так, чтобы первая решала прежде всего задачи развития языковых навыков и работу с пассивными видами речевой деятельности, а вторые — развитие коммуникативных навыков и работу с активными видами речевой деятельности (особенно — с говорением).

Взаимодействие «обучающийся — обучающийся»

1. Участие в форумах и чатах.

Форумы часто является основным видом активной учебной деятельности в таком формате дистанционных курсов, как МООК (англ. MOOC — массовый открытый онлайн-курс). Для языковых дистанционных курсов форумы также могут быть полезны, поскольку развивают важный для современной цифровой коммуникации навык письменного диалогического общения. На портале «Образование на русском» эту задачу выполняет раздел «Русский клуб».

2. Коллективная работа над текстом / проектом.

В рамках процессуального подхода к обучению письму могут быть особенно полезны инструменты для совместной работы над текстом: Google Docs, Wikispaces, EtherPad и т. д. Работа в них организована очень удобно как для студентов, совместно работающих над текстом, так и для преподавателя, который может наблюдать за ходом работы, отслеживать исправления, которые вносит студент, предлагать свои правки и комментарии. В Google Docs полезной функцией является чат как отдельный инструмент для коммуникации между соавторами.

Эффективным инструментом, помогающим, с одной стороны, формировать учебное сообщество (что особенно важно для дистанционного обучения), являются групповые проектные задания, для выполнения которых студентам необходимо встречаться, например, в Skype или общаться в социальных сетях и мессенджерах.

3. Взаимное оценивание.

Инструмент, также распространенный в МООК, может быть полезен в языковых курсах для развития горизонтальных связей между обучающимися и для формирования навыков редактирования, критического оценивания и развития рефлексии. Важно отметить, впрочем, что инструмент не будет эффективен без достаточно четко formalизованных критерииев оценки (например, в виде рейтерских таблиц), а также без возможности статистически вычислять субъективность оценки — для этого каждая работа должна оцениваться не одним студентом.

Итак, мы определили, что интерактивность — организующий принцип дистанционного обучения языку. Критически важно проектировать интерактивность трех типов: 1) обучающегося со средой обучения; 2) обучающегося с преподавателем и 3) обучающегося с другими обучающимися. Мы предложили типологию приемов, организующих эти виды интерактивности в курсе и доступных на сегодняшний день. Еще раз подчеркнем, что этот список открыт и будет пополняться по мере развития технологий.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Назаренко А. Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение. М.: Изд-во Московского университета, 2013. С. 94.

² Moore M. Editorial: Three Types of Interaction // The American Journal of Distance Education. 1989. № 3920, 1–7.

³ Вместо распространенного прежде термина «компьютерная лингводидактика» мы предпочитаем использовать термин «цифровая лингводидактика», считая, что он более точно описывает современное состояние этой отрасли. В частности, это обусловлено тем, что большинство обучающих ресурсов и инструментов в настоящее время кросс-платформенны, то есть реализуются в одинаковой мере и в десктопной (компьютерной), и в мобильной версии.

⁴ Newton C. Can AI fix education? We asked Bill Gates // The Verge, 2016. URL: <http://www.theverge.com/2016/4/25/11492102/bill-gates-interview-education-software-artificial-intelligence> (дата обращения 31.05.2016).

⁵ Образование на русском. URL: pushkininstitute.ru (дата обращения 31.05.2016).

Lebedeva M. Yu.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

DESIGNING INTERACTION IN DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: AS EXAMPLIFIED BY DISTANT RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE COURSE)

The article discusses the role of interaction in the distance language courses in the digital environment. Three types of interaction and set of educational tools designed for these purpose are described.

Keywords: e-learning; CALL; TELL; interaction.

Лысакова Ирина Павловна

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

lip1010@yandex.ru

НОВОЕ В ОПИСАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье представлена концепция учебного пособия для вузов «Методика обучения русскому языку как иностранному». Пособие создано коллективом преподавателей кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. В учебном пособии описаны актуальные тенденции в методике преподавания русского языка как иностранного. В нем содержатся новые разделы: «Лингвокультурология», «Межкультурная коммуникация», «Стилистика» и др. Концепция курса отражает направление научной школы «Межкультурное образование» (руководитель — проф. И. П. Лысакова).

Ключевые слова: перестройка, новая методика обучения русскому языку как иностранному, межкультурная коммуникация, стилистика.

Предлагаемое учебное пособие «Методика обучения русскому языку как иностранному» написано преподавателями кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, создавшими под руководством проф. И. П. Лысаковой одну из ведущих научных школ Санкт-Петербурга «Межкультурное образование» (зарегистрирована в 2013 году).

Кафедра имеет большой опыт подготовки специалистов по русскому языку как иностранному в рамках бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, издала десятки учебных пособий, многие из которых получили всероссийское и международное признание (Русский язык в ситуациях общения. М., 2005; Практическая стилистика русского языка дляящихся с неродным русским языком. М., 2007; Русский букварь для мигрантов. М., 2010; Азбука вежливости. М., 2013; и др.)

«Методика обучения русскому языку как иностранному» предназначена для студентов, аспирантов и преподавателей русского языка как иностранного, слушателей курсов повышения квалификации.

Пособие состоит из 5 глав: Теоретические основы методики обучения русскому языку как иностранному, Обучение речевой деятельности, Обучение аспектам русского языка как иностранного, Актуальные проблемы теории и практики обучения русскому языку как иностранному, Основные методы научного исследования.

В отличие от существующих учебных пособий по методике обучения РКИ настоящее пособие содержит такие разделы, как Социолингвистические основы обучения РКИ, Лингвокультурология, Стилистика, Межкультурная коммуникация, Инновационные технологии в методике

обучения РКИ, Основные методы научного исследования и др. Эти разделы возникли в данном учебном пособии неслучайно. Они читаются в курсах лекций авторов пособия с конца XX века и апробированы не только в учебной, но и в научной деятельности кафедры.

Надо иметь в виду, что кафедра межкультурной коммуникации создана в РГПУ им. А. И. Герцена 3 января 1992 года как кафедра *методики обучения РКИ* (переименована в кафедру *межкультурной коммуникации* в сентябре 2000 года).

1992 год — время активной перестройки всей общественной жизни в России, всего социально-экономического уклада. Методика преподавания русского языка как иностранного вместе со всем обществом подвергается революционным изменениям. Вспоминаются пророческие слова академика Льва Владимировича Щербы: «Приемы обучения иностранным языкам, его методика зависят в той или другой мере от состояния и структуры общества в данный момент времени. Речь идет, конечно, не о технических деталях тех или других приемов [...], а о принципах этого обучения и его системах в целом»¹.

Главным объектом критики прошлого состояния методики обучения РКИ было политизированное содержание учебных материалов. Все мы помним присутствие в учебниках обязательных политических иллюстраций и текстов об истории Октябрьской революции и др. Чтобы наполнить преподавание русского языка как иностранного новым содержанием, надо было уйти от политизации содержания учебных материалов и обогатить это содержание диалогом культур (русской и родной культурой учащихся). Об этом впервые было заявлено на VIII Конгрессе МАПРЯЛ в Регенсбурге (1994), а подробно обсуждалась эта проблема на IX Конгрессе МАПРЯЛ в Братиславе (1999).

В 1992 году коллектив кафедры, прежде чем выйти на технологии диалога культур, стал искать новые приемы обучения через разнообразие социальных ролей персонажей учебных диалогов и обогащение речевых формул ситуаций общения стилистическим компонентом разных регистров. Поэтому первыменным на кафедре учебным пособием в 1993 году стала «Практическая стилистика русского языка для студентов-иностранцев» под редакцией И. П. Лысаковой. Последнее издание вышло в московском издательстве «Русский язык. Курсы» в 2007 году².

Вторым пособием (1994), отразившим методическую концепцию кафедры, стало пособие «Русский язык в ситуациях общения»³. Оригинальность этого пособия заключалась в том, что оно было издано в виде 16 закладок, на каждой из которых была представлена определенная ситуация (Знакомство, Встреча, Завтрак, Как пройти? и др.) в трех эпизодах с разными персонажами по возрасту и степени близости (друзья, мать и сын, незнакомые люди, подруги и т. д.). В зависимости от статуса персонажа использовались разные речевые формулы (например, Здрав-

ствуйте, Доброе утро, Привет, Пока, До свидания, Всего доброго и др.). На каждой закладке давались перевод важных формул на английский язык и стилистические пометы (нейтральное, фамильярное и др.).

Среди преподавателей русского языка как иностранного широко распространено мнение, что стилистика как наука, изучающая вариантность языковых средств, должна включаться в учебный процесс на поздних этапах овладения языком. Теоретической основой для включения стилистики в структуру учебных материалов на всех этапах обучения неродному языку должно быть, по нашему мнению, содержание понятия «владение языком». В этом понятии Л. П. Крысин выделяет четыре уровня: собственно лингвистический, национально-культурный, энциклопедический, ситуативный⁴. Непосредственное отношение к стилистике имеет *ситуативный* уровень, который синтезирует умения первых трех уровней и позволяет применить полученные знания в определенной ситуации. Так как ситуация общения представляет собой многокомпонентное образование (говорящий и его социальная роль; слушающий и его социальная роль; отношения между говорящими и тональность их общения: официальная — нейтральная — дружеская; цель, способ и место общения), ситуативные переменные требуют использования различных языковых средств при разных коммуникативных обстоятельствах.

На важность ситуативных компонентов при овладении языком обращали внимание многие исследователи. Так, Д. Хаймс, вводя понятие «коммуникативная компетенция», писал, что ребенок овладевает словарем и грамматикой не в абстрактной форме, а в определенных условиях, обусловленных местом, целью высказывания и отношениями говорящих⁵. Щерба неоднократно отмечал, что «живой» язык включает варианты произношения и употребления слов, отражающие социальную дифференциацию речевой деятельности⁶. Ребенок, обучаясь родному языку, различает интонацию и речевые формулы, с которыми к нему обращаются мать, отец, бабушка, и одновременно с новой номинацией воспринимает информацию о характере родных, о степени их любви к нему, об их отношениях друг к другу. К сожалению, многомерность этой информации не всегда учитывается при обучении неродному языку.

Почему стилистическая информация имеет серьезное методическое значение в преподавании русского языка как иностранного? Прежде всего потому, что именно стилистическая информация содержит сведения о принадлежности субъекта речи к определенной социальной группе и времени, об отношениях между говорящими, о культуре говорящего и о его социальной роли. Это те самые сведения, которые формируют коммуникативную компетенцию. Поэтому уже на первых уроках русского языка как иностранного, научив официальной форме обращения к учителю (Галина Ивановна), мы должны не только дать еще один вариант этого имени (Галя), но и отметить иную его стилистическую принад-

лежность, рассказать о различии коммуникативных ситуаций, в которых используются первый и второй варианты. Точно так же мы должны поступить и тогда, когда здороваемся со студентами: Здравствуйте! Добрый день! — это формы нейтральные, пригодные для любой ситуации; Привет! — фамильярная форма, употребляется при встрече хорошо знакомых людей, ровесников, находящихся в одном социальном статусе.

Обучение стилистическим вариантам уже на начальном этапе преподавания неродного языка имеет большое психологическое значение, так как помогает усваивать ситуативные «приращения смысла» вместе с выбором того или иного варианта⁷. Придавая большое значение этому методическому наблюдению К. А. Долинина, в наше учебное пособие мы ввели раздел «Стилистика».

Новые разделы в учебном пособии «Методика обучения русскому языку как иностранному» были введены в соответствии с тенденциями развития лингвистической науки, но наша кафедра нередко создавала учебные пособия и непосредственно по заказу слушателей курсов повышения квалификации из разных регионов России и зарубежных стран. Так, по заказу преподавателей США и Германии в 1995 году было издано на основе спецкурса по языку газеты учебное пособие «Пресса перестройки» для изучающих русский язык иностранцев с комментариями и русско-англо-немецким словарем⁸. А по заказу польских преподавателей был создан один из самых первых учебных игровых фильмов «Прогулки по Санкт-Петербургу» (СПб., 1995). По прямой просьбе учителей поликультурных школ Санкт-Петербурга был издан в 2010 году «Русский букварь для мигрантов»⁹.

Помимо первых опытов по созданию учебных пособий нового типа мы разработали учебные программы для подготовки специалистов нового времени, тех будущих преподавателей РКИ, которые должны овладеть методикой обучения РКИ в режиме диалога культур, как того требовали решения VIII и IX Конгрессов МАПРЯЛ. Мы открыли на филологическом факультете РГПУ им. А. И. Герцена подготовку преподавателей русского языка как иностранного и иностранного языка в бакалавриате (1994 г.). Верные щербовскому завету, мы включили в учебные планы подготовки будущих преподавателей РКИ (впервые в России) такие дисциплины общего языкоznания, как *Социолингвистика, Психолингвистика, Этнолингвистика и Контрастивная лингвистика*.

Новую концепцию преподавания РКИ в постперестроечной России мы изложили в учебном пособии «Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку»¹⁰, которое выдержало несколько изданий и было переиздано в 2004 году. В этом учебном пособии впервые была опубликована глава «Лингвокультурология» и помещена первая в России программа курса для магистров «Введение в лингвокультурологию».

Высокий уровень профессионализма преподавательского коллектива с самого возникновения кафедры поддерживался действующими на кафедре магистратурой и аспирантурой по специальности 13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный). С 1993 года на кафедре подготовлено 6 докторов наук и 68 кандидатов наук.

В защищенных диссертациях разрабатывались такие важные теоретические проблемы, как **теория учебника** (Л. В. Московкин, С. А. Вишнякова, О. В. Миловидова), **основы межкультурной коммуникации** (Л. И. Харченкова, М. М. Потапова, Е. А. Иванова, О. С. Аршинова, М. Ю. Дьякова, Е. В. Славнейшева), **лингвокультурология** (Г. М. Васильева, А. В. Бордовская, Кун Айлин, Н. Некора, А. С. Крайнова и др.). Научные достижения кафедры были отмечены в 2013 году, когда научная школа кафедры «Межкультурное образование» была признана одной из ведущих научных школ Петербурга.

Все вышеизложенное подтверждает наш тезис о высоких профессиональных возможностях преподавателей кафедры межкультурной коммуникации, которые позволили создать учебное пособие для вузов «Методика обучения русскому языку как иностранному» не только с новыми разделами, но и с новыми методическими подходами к описанию русского языка как иностранного. Пособие выходит в издательстве «Русский язык. Курсы» (Москва) в 2016 году.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Щерба Л. В. Зависимость методики преподавания иностранных языков от состояния общества и его задач, в кн.: Щерба Л. В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики: Учеб. пособие для студ. филол. ф-тов. М.: ACADEMIA, 2002. С. 15.

² Практическая стилистика русского языка для учащихся с неродным русским языком: учебное пособие для продвинутого этапа (1–2 сертификационные уровни). М.: Русский язык. Курсы, 2007. 168 с.

³ Лысакова И. П., Матвеева Т. Н., Иванова Е. А. Русский язык в ситуациях общения. М.: Русский язык. Курсы, 2005. 21 с.

⁴ Крысин Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. М., 1989. С. 125–133.

⁵ Hymes D. The Ethnography of Speaking. — Readings in the Sociology of Language, The Hague. Paris, 1970. С. 102.

⁶ Щерба Л. В. О троеком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкоznании. // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 26–29.

⁷ Долинин К. А. Стилистика французского языка: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1987. С. 65.

⁸ Лысакова И. П. Пресса перестройки: Учебное пособие для изучающих русский язык с комментариями и русско-англо-немецким словарем. СПб.: Астра-Люкс, 1993. 148 с.

⁹ Русский букварь для мигрантов: учебно-методический комплекс / под ред. проф. И. П. Лысаковой. М.: Кнорус, 2010. С. 80.

¹⁰ Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / под ред. И. П. Лысаковой. М.: Владос, 2004. 270 с.

Lysakova I. P.

Herzen State Russian Pedagogical University, Russia

INNOVATIONS IN THE DESCRIPTION OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article presents the concept of the university level manual “Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language”. The manual is written by the faculties of the Department of Intercultural Communications of Herzen State Russian Pedagogical University. The manual covers current tendencies in the methodology of teaching Russian as a foreign language, and contains new chapters: “Linguistic Culturology”, “Intercultural Communications”, “Stylistics”, etc. The concept of the course reflects the focus of the research school “Intercultural Education”, headed by professor I. P. Lysakova.

Keywords: perestroika; new methodology of teaching Russian as a foreign language; intercultural communications; stylistics.

**Любезнова Наталья Владимировна,
Выходцева Ирина Сергеевна**

*Саратовский государственный аграрный
университет им. Н. И. Вавилова, Россия*

lubeznovanat@mail.ru, amoskvin81@mail.ru

ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ В КУРСЕ РКИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

Проблемы формирования коммуникативной компетенции в обучении научного стиля относятся к числу активно обсуждаемых, но недостаточно разработанных в методике русского языка как иностранного. Данная статья рассматривает один из возможных вариантов построения учебного процесса при работе над языком специальности.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, формирование коммуникативной компетенции в обучении языку специальности, научный стиль.

Проблемы формирования коммуникативной компетенции в обучении языку специальности (направления) относятся к числу активно обсуждаемых, но недостаточно разработанных в методике русского языка как иностранного.

Вопросы формально-смысловой организации и коммуникативной направленности научного текста, а также проблемы обучения языку специальности иностранных студентов рассмотрены в работах А. А. Амельченок, Г. А. Битехтиной, Н. Д. Бурвиковой, Д. И. Изаренко-ва, О. А. Лаптевой, Н. М. Лариохиной, А. А. Леонтьева, Е. И. Пассова, Т. Е. Сахаровой.

Существенный вклад в исследование научного текста на уровне анализа его структурных, семантических и коммуникативных особенностей внесли такие ученые, как: Е. И. Мотина, Л. П. Клобукова, И. Р. Гальперин, Т. А. Вишнякова, Н. А. Метс, О. Д. Митрофанова, Т. Б. Одинцова, М. В. Леховицкий, А. А. Миролюбов, В. Г. Костомаров, Г. А. Битехтина, О. И. Москальская, К. А. Филиппов, В. А. Михайлов, А. С. Штерн. Несмотря на то что методике обучения языку специальности уделяли большое внимание многие исследователи, вопрос отбора и организации дидактического материала и степень его стандартизации остается актуальным.

Цель данной статьи — представить один из возможных вариантов построения учебного процесса при работе над языком специальности.

Иностранного студента, который собирается поступать в российский вуз, нужно не просто подготовить к сдаче экзамена Первого сертификационного уровня, при котором он может удовлетворять свои основные коммуникативные потребности при общении с носителями русского языка, но и подготовить к участию во всех видах учебных занятий на первом курсе. А это значит, что студенты, окончившие подготови-

тельное отделение должны быть готовы к чтению учебной литературы, к участию в семинарских и практических занятиях, конспектированию учебников и лекций.

Иногда на практике очень трудно это сделать. Например, в Саратовском государственном аграрном университете им. Н. И. Вавилова язык специальности студенты-иностранные начинают изучать в основном на 1-м курсе, так как на подготовительном факультете этого же вуза учатся иностранные студенты, которые впоследствии поступают в разные университеты, на разные факультеты. Поэтому возникают определенные сложности при изучении лексики научного стиля. На подготовительном факультете, конечно, в первую очередь изучается лексика социально-бытовой и культурной сфер.

Тем не менее нужно ознакомить будущего студента с понятием «научный стиль» как разновидностью литературного языка, которая связана со сферой науки, техники и преподавания, с основными особенностями научного стиля (точностью и объективностью, логичностью и однозначностью). Поскольку одна из основных лексических особенностей научного стиля это терминологичность, то обязательно нужно учить основные термины направления или профиля (можно, например, вместе со студентами составить краткий терминологический словарь по выбранному направлению или специальности). Учебные пособия для студентов нужно строить на материале узкоспециального характера. Это позволит учащимся овладеть не только общенациональной терминологией (*правило, аксиома, постулат* и пр.), но и терминами профильных дисциплин.

Решая учебно-познавательные и профессиональные задачи, иностранный студент должен уметь идентифицировать научное понятие, процесс или объект, формулировать определение научного понятия или термина, сообщать о его свойствах, качествах, строении, структуре; давать классификацию научных понятий или процессов, уметь сопоставлять или противопоставлять понятия, процессы или явления и др. Так, например, найти определение термина поможет специальная модель предложения, которая часто встречается в русском языке: *Что — это что*. *Под чем понимается что*. Например: *Физика — это наука, изучающая самые общие закономерности явлений природы*.

Приведем тексты и задания к ним из учебного пособия по научному стилю для студентов подготовительного отделения¹.

Текст 1.

Живые организмы содержат многие химические элементы. В живом организме химические элементы соединяются и образуют органические соединения. Белки, углеводы и жиры — это органические соединения.

Задания:

1. Обратите внимание на глагол *соединяться*: *соединяться — соединиться где?* в организме.
2. Обратите внимание на глагол *образовать*: *образовать что? вещество.*

3. Прочитайте второе предложение текста. Поставьте вопросы к подчеркнутым словам.

4. Обратите внимание на существительное *соединение*. Это существительное образовано от глагола *соединить* с помощью суффикса *-ение*: *соединить + -ение → соединение*.

5. Образуйте существительные с суффиксом *-ение*: *строить, делить, изучить*.

6. Обратите внимание: от глагола *содержать* можно образовать существительное при помощи суффикса *-ание*: *содержать + -ание → содержание*.

7. Образуйте существительные с суффиксом *-ание*: *называть, образовать*.

8. Обратите внимание: после отглагольных существительных (существительных с суффиксами *-ение, -ание*) употребляется Р. п.: *содержание чего? элементов; строение чего? клетки; название чего? вещества*.

9. Обратите внимание на суффикс *-йческ-* и на ударение: *орган — йческ — органический*.

10. Образуйте прилагательные с суффиксом *-йческ-* от следующих существительных: *биология, ботаника, зоология, химия*.

11. Прочтите последнее предложение текста.

Текст 2.

В органических соединениях обязательно содержится углерод. Белки содержат углерод, кислород, азот. Углеводы и жиры содержат углерод, кислород, водород.

Задания:

1. Обратите внимание на глагол *содержаться*: *содержаться где?* в органических соединениях.

2. Обратите внимание на глаголы:

<i>содержать что?</i>	<i>Живой организм содержит воду.</i>
<i>содержаться где?</i>	<i>Вода содержится в живом организме</i>

3. Прочтите второе и третье предложения текста с глаголом *содержаться*.

4. Поставьте вопрос к каждому предложению текста.

Текст 3.

Соли натрия, калия, кальция, фосфора — это минеральные соли. Вода и минеральные соли — это неорганические вещества. Минеральные соли содержатся в клетке в небольшом количестве — 1,5%.

Вода содержится в клетке в большом количестве. Она составляет 80–85% веса клетки.

Задания:

1. Обратите внимание на глагол *содержаться*: *содержаться в каком количестве?* в большом количестве.

2. Найдите в тексте предложения с глаголом *содержаться*. Поставьте вопросы к предложениям.

3. Обратите внимание на глагол *составлять*:

Составлять — составить что? (какую часть? сколько процентов? + р.п.).

4. Ответьте на вопросы:

1) *Какое вещество содержится в клетке в большом количестве?*

2) *Сколько процентов веса клетки составляет вода?*

5. Поставьте вопросы к третьему предложению текста (по типу вопросов пункта 4).

6. Прочтите первые два предложения с глаголом *являться*.

7. Замените в следующих предложениях подчеркнутые слова подходящими по смыслу:

- 1) В состав клетки входят соли натрия, соли калия, соли кальция, соли фосфора.
- 2) Клетка содержит минеральные соли и воду.
- 3) В клетке содержатся белки, углероды и жиры.

Слова для замены: органические соединения, неорганические вещества, минеральные соли.

Химический состав клетки

В состав клетки входят органические и неорганические соединения. Органические и неорганические соединения состоят из химических элементов. Клетки содержат около 60 элементов периодической системы Менделеева.

В живом организме химические элементы соединяются и образуют органические соединения. Белки, углеводы и жиры — это органические соединения, которые встречаются в цитоплазме клетки. Органические соединения обязательно содержат углерод.

Неорганическими веществами являются минеральные соли и вода. Минеральные соли содержатся в клетке в небольшом количестве. Вода в клетке содержится в большом количестве. Она составляет 80–85% веса клетки.

Задания:

1. Прочитайте первый абзац. Поставьте вопрос к каждому предложению.

2. Найдите в тексте глагол *соединяться*. Поставьте вопрос к предложению. Составьте с этим глаголом свое предложение.

3. Найдите в тексте глаголы *содержать* и *содержаться*. Поставьте вопросы к предложениям.

4. Выделите суффикс в следующих словах, поставьте ударение: *органический, биологический*.

5. Образуйте существительные с помощью суффиксов *-ание, -ение* от следующих глаголов: *содержать, соединить*.

6. Замените подчеркнутые в тексте глаголы.

7. Расскажите текст по следующему плану:

1) Химический состав клетки.

2) Органические вещества.

3) Неорганические вещества: вода, минеральные соли.

Как мы видим по предложенными заданиям, можно совмещать изучение моделей научного стиля с повторением грамматического материала. Лексико-грамматический материал вводится на синтаксической основе через речевые образы, что обеспечивает комплексную подачу языкового материала и его коммуникативность. Текстовый материал оптимально соотнесен с программой и представлен специально составленными, а также адаптированными и неадаптированными текстами общенаучного стиля.

В настоящее время существует достаточно много материалов по научному стилю для иностранных студентов, поступающих в медицинские и технические вузы. Думается, что пособия для технических вузов должны быть разделены по профилям и направлениям, потому что это очень широкое понятие «технический вуз».

Будущего студента-иностраница нужно также ознакомить с жанрами устной научной речи (доклад, дискуссия) и письменной научной

речи (план, конспект, тезисы, реферат, статья, аннотация, диссертация и др.), поскольку, например, обучение реферированию имеет место уже на первом курсе и связано с объективными условиями российской системы образования. Нужно также учесть тот факт, что настоящий реферат (по всем признакам этого жанра) и та работа, которая часто выдается даже русским студентами в качестве реферата, не всегда совпадают².

В заключение следует отметить, что «только комплексное формирование на всех языковых уровнях (фонетика, словообразование, лексика, морфология, синтаксис) в чтении, аудировании, письме и говорении коммуникативно-речевой и языковой компетенции у иностранных студентов позволит им успешно решать учебные и социально-профессиональные задачи»³. А подготовка учебного пособия по научному стилю для студентов определенного направления обучения — очень значимая и непростая задача, требующая обучения студентов лингвистическим особенностям русской научной речи и всем видам речевой деятельности, характерным для учебно-научной сферы общения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Выходцева И. С. Научный стиль речи: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов. Саратов: ИЦ «Наука», 2014. 42 с.

² Культура устной письменной коммуникации: учебное пособие / авт.-сост.: Т. В. Веселкова, И. С. Выходцева, Н. В. Любезнova. Саратов: Буква, 2014. С. 139–145.

³ Коровина А. В. Реализация компетентностной модели обучения русскому языку иностранных студентов энергетических специальностей // Вестник Ивановского государственного энергетического университета им. В. И. Ленина. Вып.1. 2010. С. 91–94.

Lyubeznova N. V., Vykhodtseva I. S.

Saratov State Vavilov Agrarian University, Russia

THE LANGUAGE OF SPECIALTY IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: PROBLEMS AND PROSPECTS OF TEACHING

The authors discuss the underdeveloped item of communicative competence formation in the teaching of scientific style of Russian as a foreign language. The article examines one of the possible options for educational process construction in work with the language of the specialty.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language; formation of communicative competence in the language teaching profession; scientific style.

Малышев Геннадий Геннадьевич

*Санкт-Петербургская государственная консерватория
имени Н. А. Римского-Корсакова, Россия*

gmalyshev@yandex.ru

ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

В статье рассматриваются практические вопросы обеспечения коммуникативной направленности обучения языку как средству общения. Авторы предлагают комплексный подход к организации представления учебного материала через сочетание набора наиболее коммуникативно значимых речевых интенций, обеспечивающих практическую направленность обучения с системным представлением грамматики изучаемого языка, необходимым для реализации принципа сознательности в обучении. Особая роль при этом отводится средствам зрительной наглядности, которые должны обеспечить установление ассоциативных связей между содержанием и формой учебного языкового материала.

Ключевые слова: интенция, речевой образец, грамматическая категория, зрительная наглядность.

В соответствии с общей тенденцией и установкой на возрождение значения русской культуры вообще и русского языка в частности в общемировом процессе развития межнациональных отношений, вновь со всей актуальностью встаёт проблема оптимизации организации обучения русскому языку в иностранной аудитории. Одним из ключевых вопросов такой оптимизации выступает проблема обеспечения практической направленности обучения языку как средству межнационального общения.

Собственно, возможные приёмы и методы практически ориентированного обучения языку хорошо известны: это прежде всего системность в подаче учебного материала, представление и усвоение языковых единиц как коммуникативно значимых речевых фактов, а также выработка на их основе практических навыков и умений использования языковых единиц при продуцировании речевых высказываний, необходимых для решения тех или иных речевых задач, характер и содержание которых в свою очередь определяются теми или иными реальными ситуациями общения, в которых оказываются или могут оказаться участники коммуникации.

Существование и появление всё новых учебников и учебных пособий объясняется не столько недостатком сформированности и сформулированности некоторых научно-методических концепций, сколько сложностью воплощения соответствующих методических концепций в наиболее целесообразные практические формы их реализации в структуре учебников.

Рассмотрим некоторые из основных проблем практической интерпретации подобных концепций в структуре учебных пособий. Вопрос первый и очень важный — это вопрос системности обучения, связанный

с выбором того, что следует принять в качестве такой системы. Классический путь в этом смысле представляет собой построение обучения на основе закономерностей грамматики изучаемого языка. Однако, как хорошо известно, такая системно-грамматическая организация усвоения учебного материала, а значит, и самого обучения в целом в немалой степени затрудняет процесс формирования именно практических коммуникативных навыков, так как в реальной речи мы пользуемся не какими-то отдельными грамматическими категориями, но в той или иной степени всей грамматической системой языка, то есть отдельными грамматическими категориями, принадлежащими разным грамматическим аспектам языковой системы, использование которых в реальном речепроизводстве носит комплексно-комбинаторный характер.

Среди методистов давно существует заманчивая и вполне оправданная идея выстраивания учебной системы на основе реальных речевых интенций, то есть намерений высказать (либо воспринять) ту или иную коммуникативно значимую информацию, что, несомненно, в большей степени отвечает реальным потребностям общения, а значит, и более плодотворна с точки зрения организации практически ориентированного обучения. Но на этом пути методиста поджидают вполне определённые трудности.

Главными из них являются две: во-первых, если грамматическая система давно и надёжно описана, то отметить наличие подобной системности в конгломерате речевых интенций нет достаточных оснований. Вторая проблема представляет собой зеркальное отражение той, которую мы отмечали, говоря о построении обучения на основе грамматики: система интенций не предоставляет нам прямой возможности сообщить обучаемому именно грамматическую систему изучаемого языка, что противоречит логике и принципам сознательного усвоения изучаемого языка, в том числе и в практических целях. Есть ли выход из данного положения? На наш взгляд, такая возможность существует.

Представляется целесообразным начинать введение языкового учебного материала именно с интенции — чтобы обучаемый в первую очередь мог ознакомиться с тем, что ему предстоит сказать, какой коммуникативный смысл выразить, а уж вслед за тем — как это можно осуществить грамматическими средствами изучаемого языка. При этом следует организовать такую подачу речевых интенций и в той последовательности, которая бы в наибольшей степени соответствовала логике представления и самой грамматической системы — практика показывает, что это возможно.

Следующим важным моментом в организации практически ориентированного обучения является вопрос о выборе речевой единицы обучения. Но и в этом вопросе у методистов нет особых разногласий. Методисты давно пришли к пониманию целесообразности использования

в качестве учебной единицы речевых образцов (в иной интерпретации — речевых моделей). В задачу методиста при этом входит необходимость представления также и тех грамматических категорий, и тех грамматических закономерностей, которые участвуют в конструировании такой речевой модели.

Итак, у нас начинает выстраиваться возможная схема представления учебного языкового материала, с тем чтобы впоследствии на основе введённого материала организовать его практическое усвоение как средств изучаемого языка, необходимых для решения той или иной речевой задачи. Однако возникает следующий обоснованный вопрос: откуда может возникнуть то или иное речевое намерение и, как следствие, та или иная речевая задача, требующая своего разрешения? Речевая интенция возникает исключительно в условиях той или иной речевой ситуации — ситуации, которая, возникшая в реальной действительности, требует своего преобразования речевыми средствами — вот откуда и возникает наше речевое намерение. Следовательно, в качестве следующего актуального методического вопроса возникает вопрос о представлении в структуре обучения тех или иных ситуаций общения.

В этой части рассмотрения заявленной проблемы на повестку дня выступает вопрос о наиболее целесообразном, наиболее эффективном, а главное, системном и систематическом использовании различных средств зрительной наглядности. Как известно, существуют и применяются в учебном процессе два основных типа зрительной наглядности: наглядность художественно-изобразительная и наглядность абстрактно-графическая.

Последний из названных видов наглядности традиционно и достаточно широко применяется при презентации грамматических закономерностей, присущих изучаемому языку. В нашем случае это могут быть, например, таблицы, в которых представлены либо падежные, либо глагольные окончания и т. д. Применение художественно-изобразительной наглядности носит менее последовательный, фрагментарный характер и чаще используется либо для простой иллюстрации, либо в качестве опоры при продуцировании речевых высказываний различной номенклатуры.

По нашему мнению, возможности средств художественно-изобразительной наглядности используются в учебниках по русскому языку как иностранному недостаточно последовательно — вот почему, как нам представляется, на пути применения данного вида наглядности в обозначенном направлении скрыт вполне определённый методический потенциал.

Средства художественно-изобразительной наглядности, например, в виде так называемых ситуативных картинок, по нашему мнению, могут обеспечить наглядную презентацию тех самых речевых ситуаций,

с которыми напрямую сопряжено возникновение и речевых интенций, и связанных с ними речевых задач, направленных на речевое преобразование исходной речевой ситуации.

Одной из распространённых ошибок при использовании наглядности внутри урока учебника и всего учебника в целом, на наш взгляд, является бессистемное, часто не вполне оправданное нагромождение картинок, приводящее не к однозначному пониманию содержания и формальных особенностей вводимого учебного материала, не к установлению и образованию объективно существующих в реальном речепроизводстве ассоциативных связей между содержательной и формальной стороной речевой единицы обучения, а, наоборот, к рассеиванию столь необходимого внимания обучаемого.

В идеале каждая страница учебника или учебного пособия должна быть выстроена таким образом, чтобы с первого знакомства с представленным на ней учебным материалом обучаемому становились понятны как содержательная, так и формальная сторона вводимого и предназначенного для усвоения учебного материала, чтобы благодаря наглядности обучаемым недвусмысленно воспринимались те реальные, объективные ассоциативные связи и отношения, которые существуют между содержательной и формальной сторонами речевого высказывания, предлагаемого учащемуся в качестве речевого образца. Поэтому страница учебника ни в коем случае не должна быть перегружена учебной информацией, в том числе и представленной наглядными средствами.

На основе высказанных в статье методических взглядов представим возможную схему организации учебного материала на странице урока учебника, а также характер организации усвоения вводимого учебного материала как языковых средств речевого общения.

1-я страница: Речевая интенция — ситуативная картинка, отражающая ситуацию соответствующую речевой интенции. Речевой образец, соответствующий данной интенции и предназначенный для разрешения, то есть для преобразования ситуации вербальными средствами. Таблица, абстрактно-графическими средствами представляющая грамматические закономерности, участвующие в построении речевого образца и отражающая фрагмент грамматической системы как внутренней системы изучаемого языка.

2-я страница: Образцовый диалог — ситуативная картинка, отражающая ситуацию, соответствующую образцовому диалогу. Задания условно-коммуникативного и коммуникативного характера, обеспечивающие усвоение учебного материала, содержащегося в образцовом диалоге.

3-я страница: Образцовый текст, соответствующий коммуникативным темам, содержащимся в Государственных стандартах для Элементарного и Базового уровней владения русским языком как иностранным — ситуативная картинка, отражающая общее содержание образцового текста. Задания условно-коммуникативного и коммуникативного характера, обеспечивающие усвоение соответствующего лексико-грамматического материала и дающие возможность «выхода» учащегося в речевую практику, — репродукция содержания текста и самостоятельное речевое высказывание на базе воспринятого учебного материала данного урока.

Важным моментом, как нам представляется, является то, что и восприятие нового учебного материала, и формирование на его основе коммуникативных умений, составляющих содержание формируемой коммуникативной компетенции (в иной редакции — компетентности), выступающей главной целью практически ориентированного обучения, осуществляется при условии последовательной опоры на средства зрительной наглядности, и в первую очередь — на ситуативные картинки.

Хотим подчеркнуть, что продуцирование речевых высказываний учащимися с опорой на наглядность достигается в этом случае на основе опоры на те наглядные средства, которые использовались и при восприятии, и при усвоении учебного материала. Это даёт нам основание предполагать, что продуцирование речевых высказываний будет адекватно речевым задачам, поскольку при презентации языкового и речевого материала у учащегося были целенаправленно сформированы ассоциативные связи между языковым, речевым и ситуативно соотнесённым содержательным материалом, представленным той же самой ситуативной картинкой.

Данная схема организации учебного материала представлена в новом учебном пособии «Практический русский язык в картинках»*, подготовленном автором.

ПРИМЕЧАНИЯ

* Малышев Г. Г. Практический русский язык в картинках. М.: Русский язык, 2016.

Malyshev G. G.

Rimsky-Korsakov St. Petersburg State Conservatory, Russia

WAYS FOR SOLVING THE PROBLEM OF PRACTICAL ORIENTATION IN LANGUAGE STUDYING IN THE TEXTBOOKS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article examines practical problems of providing communicative tendency in studying language as a means of communication, suggesting the complex method of presentation the subject of studying with the help of the set of intentions, which must provide communicative tendency in studying with systematic presentation of grammar categories, which is necessary for realization of the methodical principle of the systematic language teaching. A special role in this process belongs to the visual instruments, which are able to demonstrate real connections and real relations between the content and the form of expression in reality.

Keywords: intention; speech models; grammar categories; visual instruments.

Маркевич Елена Владиславовна

НИЯУ «МИФИ», Москва

e_v_ku@mail.ru

**О «КЛАССИЧЕСКИХ» И СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯХ
КУЛЬТУРНО ЗНАЧИМЫХ ЕДИНИЦ
(НА ПРИМЕРЕ КОРПУСА МУЛЬТИМЕДИЙНОГО
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СЛОВАРЯ «РОССИЯ»)**

В статье рассмотрена проблема отбора страноведческого материала для обучения русскому языку как иностранному. Проанализирована роль «хрестоматийных» текстов и их современных интерпретаций в обучении языку в условиях современного постмодернистского дискурса, наполненного синкретичными текстами и прецедентными феноменами. На примере содержания мультимедийного лингвострановедческого словаря «Россия» сделана попытка определить, какую часть иллюстративного материала должна занимать «классика», а какую — новые интерпретации.

Ключевые слова: культурно значимая единица, прецедентный феномен, лингвострановедческий словарь.

Культурно значимые единицы — неотъемлемый компонент в обучении русскому языку как иностранному. Актуальность страноведческого материала (значительную часть которого представляют прецедентные феномены) в курсе обучения языку закреплена системой компетенций, которая является наиболее объективным современным ориентиром в моделировании учебного процесса обучения РКИ¹. Сведения о национально-культурной специфике речевого общения служат обеспечению коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык², а их значимость для обучаемого зафиксирована в содержании социокультурной (социолингвистической) компетенции (как составляющей коммуникативной).

Осознавая важность формирования социокультурной компетенции, преподаватель сталкивается с проблемой отбора культурно значимых единиц для обучения.

Одним из путей селекции культурно значимой информации для обучения мы видим использование ресурса Национального корпуса русского языка (<http://www.ruscorpora.ru>). Анализ частотности и вариаций функционирования единицы в русском культурном дискурсе позволяет отобрать наиболее актуальные, соответственно, наиболее значимые для формирования русской картины мира у инофона. Такой способ работы с культурно значимыми единицами был применен нами при работе с тезаурусом мультимедийного лингвострановедческого словаря (МЛС) «Россия» (<https://ls.pushkininstitute.ru>). Использование названного ресурса позволило проанализировать частотность употребления 570 номи-

наций в текстах, относящихся к периоду с 1991-го по 2015 год, учитывая все деривационные варианты единицы, а также прямые и переносные значения. В результате был выстроен рейтинг «популярности» номинаций в зависимости от количества реакций в корпусе и сформированы группы единиц, которые могут быть предложены на элементарном, базовом и продвинутом уровнях обучения³.

Однако, произведя отбор некоторой «обязательной» страноведческой информации, мы встречаем следующую проблему, требующую решения: какой процент материала должен быть «хрестоматийным», «классическим», а какой могут составить современные интерпретации интересующих нас реалий. Этот вопрос имеет достаточно веское практическое обоснование. С одной стороны, количество исключительно классических интерпретаций может отягощать учебный процесс, если студент не знаком с русским культурным классическим дискурсом, и превращать урок в поход в исторический музей. В то же время погоня за оригинальными современными трактовками классического рискует исказить представление об истинном облике культурного явления или реалии.

Эта методическая и в то же время философская проблема возникает не только в учебной аудитории, но и при создании учебных материалов, в частности, при подборе материала для МЛС «Россия».

Имея в распоряжении ресурсы Интернета, доступ к текстам любого характера, не просто выбрать из этого изобилия те иллюстрации, которые смогли бы наиболее полно и корректно представить интересующий нас артефакт или явление русской действительности. Подчеркнем, что под иллюстративным материалом (или иллюстрацией) мы понимаем и верbalный, и невербальный — способный продемонстрировать сущность номинации и ее значимость для формирования русского культурного контекста.

На примере работы по подбору медиатеки к статьям МЛС «Россия» проиллюстрируем суть описанной проблемы. Какую иллюстрацию предложить пользователям в статье «Недоросль»? Портрет режиссера и актера И. А. Дмитриевского в роли Стародума, который вопреки всем высочайшим запретам впервые поставил произведение Фонвизина на русской сцене в 1782 года? Или фотографию А. Н. Евдокимовой в роли госпожи Простаковой из современной постановки Малого театра. Какому изображению Красной площади отдать предпочтение: ракурс, захватывающий Мавзолей, или фото, на котором на переднем плане собор Василия Блаженного и таким образом оставшийся «невидимым» Ленин?

Особенность вопроса о классичности и новизне содержания заключается также и в том, что он не имеет, и не будет иметь однозначного ответа.

Проблема «старого» и «нового», решение которой мы пытаемся найти на пути формирования корпуса словарных материалов, имеет куда более глубокие корни, чем только утилитарная необходимость. Н. А. Бер-

дяев замечал, что «в культуре действуют два начала — консервативное, обращенное к прошлому и поддерживающее с ним преемственную связь, и творческое, обращенное к будущему и созидающее новые ценности»⁴. Таким образом, поднимая вопрос о «классической» или современной ориентации словарного контента, мы сталкиваемся с двойственной сущностью самой культуры. И, отдавая предпочтение одной ее стороне — делая шаг в сторону более современного, злободневного или, наоборот, позволяя доминировать одной лишь традиции, выверенной временем, мы рискуем нарушить внутреннюю диалектику явления «культура». Отдать предпочтение лишь «классическому», то есть «консервативному», значит, лишить словарь связи с действительностью, отобрать инструментарий, который может сделать его содержание полезным, и, как следствие, превратить словарь в музей или, того хуже, в мавзолей. Предложить лишь современное содержание — значит лишить продукт всего того культурно-исторического контекста, который он призван описывать.

Таким образом, мы оказываемся перед двуликим Янусом, который един, но имеет две противоположные сущности, одна из которых смотрит в прошлое, а другая — в будущее.

Концепция МЛС «Россия»озвучна приведенному выше суждению Н. А. Бердяева. С одной стороны, ресурс «относится к типу учебных антропоцентрических словарей, так как описывает не абстрактную систему, а живой язык, данный в реальном употреблении и ориентированный на языковое сознание современников и на современную культуру»⁵.

С другой — консервативный характер материала закладывается концептуальной спецификой словаря — его насыщенностью прецедентными единицами. Прецедентность номинации для носителя русской лингвокультуры учитывается при отборе материалов для включения в словарную статью и является одним из главных критериев формирования его контента.

Ознакомившись с содержанием словаря, нетрудно заметить, что этот критерий реализован в отношении материалов различного плана: здесь представлены вербальные, аудио- и визуальные тексты (статичное изображение и кино).

Среди прецедентных феноменов (далее — ПФ), которые содержатся в тексте статьи, в медиатеке и в интерактивных заданиях, присутствуют все типы данных единиц: прецедентные имена (топонимы, антропонимы, хрононимы, идеонимы и др.); прецедентные высказывания (в тексте самой статьи высказывания представлены в основном короткими цитатами из художественных произведений, а в медиатеке — приведены более крупные фрагменты); прецедентные тексты; прецедентные ситуации.

Обратившись к определению ПФ, восходящему к работам Ю. Н. Каравулова, а также Д. Б. Гудкова, который в своих работах расширил понятие «прецедентный текст» до понятия «прецедентный феномен»,

мы обнаружим, что под ПФ подразумеваются явления, «значимые для той или иной личности в познавательном или эмоциональном отношениях; имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников; обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности»⁶. Тезис о неоднократном обращении к хорошо известным единицам, имеющим сверхличностный характер, квалифицирует данные единицы как консервативные, христоматийные. Однако необходимое условие — их знаковость как для предшественников, так и для современников — указывает на двунаправленность — к прошлому и к настоящему.

Таким образом, апеллируя к классическим текстам, мы должны обращать внимание на их функционирование в современной реальности. Эта задача актуальна еще и потому, что современный дискурс носит постмодернистский характер, он пестрит синкретическими (или креолизованными текстами)⁷), которые строятся на принципах взаимной цитации и гиперсылок.

Можно также назвать дидактическую причину, по которой следует работать с современным культурным контекстом. Прецедентные единицы с течением времени и под влиянием исторических, социальных и иных факторов мимикрируют, они изменяют свои атрибуты, обогащаются новыми коннотациями, но сохраняют при этом свое смысловое ядро неизменным. Читатель, знакомый с первоисточником, с ядром ПФ, но не наблюдавший функционирование этого смыслового ядра, помещение его в иные контексты, может не распознать знакомую ему единицу, так как ПФ склонен стремительно изменяться в зависимости от коммуникативной цели. Поэтому важно продемонстрировать не только первоисточник, но и некоторые примеры его игровой трансформации.

Явное изменение атрибутов ПФ можно наблюдать на примере прецедентного имени «кот ученый». Одно из первых изображение этого пушкинского героя сделано И. Я. Билибиным в 1910 году и строго соответствовало поэтическому тексту. Интересно отметить, что эта иллюстрация вышла в издании сказки поэта, а не поэмы «Руслан и Людмила», где встречается этот персонаж. Художник изобразил ученого кота на фронтиспise книги, отсылая читателя к поэтическим строчкам из поэмы: «идет направо — песнь заводит, налево — сказку говорит». Следовательно, в 1910 году «ученый кот» уже был прецедентным явлением, так как вошел в культуру как самостоятельная культурно значимая единица. С течением времени появляются новые интерпретации образа персонажа, «ученость» которого обозначается различными дополнительными атрибутами в духе времени: появляются такие элементы, как очки, мантия, академическая шапочка, книга, компьютер (к которому кот может быть привязан цепью), лупа, ручка, указка, лампа и т. д.

Можно утверждать, что в медиатеке словаря есть более консервативные разделы. К таковым относятся, например, текстовые иллюстрации к статье (фрагменты романа, выдержки из стихотворений), так как этот раздел содержит в основном цитаты из художественных произведений; фотографии и портреты деятелей культуры, предлагаемые в разделе «Репродукции», которые должны быть знакомы русским со школы (например, портрет И. А. Крылова кисти К. П. Брюллова).

Большую лояльность к новым интерпретациям может позволить категория иллюстраций к художественным произведениям. Здесь можно продемонстрировать динамику образа героя, при сохранении основных отличительных черт. Так, к статье «Хлестаков» размещены фото актеров, исполнявших этого героя в разные годы: племянник А. П. Чехова М. А. Чехов (в 1910-е гг.), Ю. М. Соломин (1966 год), И. Ургант (2000-е гг.). Аналогично в статье «Горе от ума» в роли Чацкого представлены В. И. Качалов (1900-е гг.), А. А. Миронов (1976 год) и О. Е. Меньшиков (1998 г.).

В заданиях к статье также нередко используются современные интерпретации. Они призваны не только проинформировать учащегося о наличии тех или иных интерпретаций, но и обучить механизму их восприятия (например, в ходе выполнения задания предлагается собрать атрибуты, принадлежащие известному литературному персонажу).

Можно констатировать, что универсального рецепта для разрешения спора между «старым» и «новым» найти невозможно. Но следует соизмерять хронологическую принадлежность представляемой информации и ее содержательную специфику для того, чтобы создать наиболее полную и живую картину современного русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / под общ. ред. К. М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2005. 248 с.

² Прохоров Ю. Е. Лингвострановедение. Культуроисследование. Страноведение: Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. М.: Изд-во Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 1995. 93 с.

³ Маркевич Е. В. Об актуальности единиц словарника мультимедийного лингвострановедческого словаря // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 269–277.

⁴ Бердяев Н. А. Философия неравенства. Письмо тринадцатое. О культуре. URL: <http://www.vehi.net/berdyaev/neraven/13.html> (дата обращения 29.05.2015).

⁵ Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия» // URL: <http://ls.pushkin.edu.ru> (дата обращения 29.05.2015).

⁶ Карапулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. С. 216

⁷ Ростова Е. Г. Креолизованный текст как учебный в мультимедийном лингвострановедческом словаре «Россия» // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» 28–30 мая. Т. 3. М: МАДИ, 2015. С. 105–108.

Markevich E. V.

*National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute),
Russia*

**ON THE “CLASSICAL” AND MODERN INTERPRETATIONS OF CULTURALLY
SIGNIFICANT ITEMS: ON THE EXAMPLE OF THE MULTIMEDIA DICTIONARY OF
COUNTRY STUDIES “RUSSIA”**

The article describes the problem of selection of country studies material for teaching Russian as a foreign language, examining the role of the “classical” texts and their interpretations in modern language teaching in today's post-modern discourse, filled with syncretic texts and precedents phenomena. As an example was taken the Multimedia Dictionary of Country Studies “Russia”, attempting to determine what part of the illustrative material should take a “classical”, and what part — the new interpretation.

Keywords: culturally significance item; precedent phenomenon; country studies.

Матвеева Тамара Николаевна

*Российский государственный педагогический
университет имени А. И. Герцена, Россия*

tamara_nm@bk.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается фразеология в сопоставительном аспекте, который является важной составляющей в практике обучения русскому языку как иностранному в условиях диалога культур. Предполагается, что такой подход в изучении фразеологии поможет не только лучшему усвоению материала, но и будет способствовать межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: сопоставительное изучение фразеологии, межкультурная коммуникация, диалог культур, языковая картина мира.

Сопоставительное изучение языковых явлений — важная составляющая в практике обучения русскому языку как иностранному, когда непременным условием является осуществление принципа диалога культур, так как современный мир характеризуется активным межязыковым и межкультурным взаимодействием и взаимовлиянием. Овладение чужим языком как кодом является недостаточным для коммуникативной компетенции, поскольку «требуется не только очень высокая степень овладения языковыми структурами, но и глубокое проникновение в различия сопоставляемых культур, этнолингвистический подход к коммуникации»¹. Данное обстоятельство необходимо учитывать, чтобы избежать различного рода коммуникативных барьеров и неудач, о которых так обстоятельно говорится в известной книге С. Г. Тер-Минасовой «Война и мир языков и культур»².

Каждый уровень языка имеет черты национального своеобразия, но в фразеологическом составе любого языка, как представляется, этнический компонент значения наиболее выражен, поскольку в нем в концентрированном виде, часто в закодированной форме (например, на сегодня мы не имеем достоверной интерпретации внутренней формы фразеологизма *собаку съесть* — быть знатоком в каком-л. деле, иметь большой навык, опыт в чем-л.) выражено то или иное явление жизни народа. Оно в свою очередь может быть тесно связано с историей, общественным строем и укладом, этическими и эстетическими представлениями народа, природными и климатическими условиями: например, чтобы с помощью фразеологических средств обозначить такое отрицательное качество человека как жадность и корыстолюбие, в русском языке имеется фразеологизм «зимой снега не выпросить / не выпросишь», а чтобы обозначить внезапность или неожиданность какого-то события или явления, используется другой фразеологизм с тем же ключевым компонентом — *как снег на голову упасть, свалиться*.

Знакомя иностранцев с русской фразеологией, следует учитывать следующие моменты:

- 1) является ли та или иная фразеологическая единица национально уникальным явлением, то есть отражает то или иное конкретное историческое или иное событие, географическую или топонимическую реалию, имя собственное в качестве компонента фразеологизма, бытовую безэквивалентную реалию и, следовательно, представляет собой некое ядро национального фразеологического состава: например, «куда Макар телят не гонял/не гоняет» — очень далеко; «бить баклушки» — бездельничать, заниматься пустяками; «бить челом» — отвещивать (земные) поклоны, почтительно кланяться; просить, жаловаться; «оказаться у разбитого корыта» — потеряв все приобретенное, остаться ни с чем (на основе сказки А. С. Пушкина);
- 2) является ли фразеологизм межъязыковым вариантом, имеющим одинаковый план содержания, но различный план выражения (например, русск. «делать / сделать из муhi слона» — необоснованно преувеличивать что-л.; польск. — «делать из иглы вилы»; чешск. — «из комара верблюда»; турецк. — «из блохи верблюда»; персид. — «из зерна гору»);
- 3) является ли фразеологизм интернациональным по своему происхождению: например, создан на основе библейского выражения, на основе древнегреческих мифов или является заимствованием из какого-либо языка (отметим, что факт заимствования одним языком из другого языка не всегда легко установить). К числу подобных фразеологизмов относятся: **библейизмы** — русск. *паршивая овца* — англ. *black sheep* — из библейского выражения «одна паршивая (англ. вариант «черная») овца все стадо портит»; русск. *волк в овечьей шкуре* — *wolf in sheep's clothing* (волк в одежде овцы); русск. *заблудшая овца* — англ. *the lost sheep* (потерянная); русск. *беден как Лазарь* — англ. *as poor as Lazarus*; **мифы** — русск. *прометеев огонь* — англ. *Promethean fire*; **заимствования** — русск. *брать быка за рога* — англ. *take the bull by the horns*; русск. *играть в кошки-мышки* — англ. *play cat and mouse*; русск. *тёмная лошадка* — англ. *a dark/black horse*; русск. *человек человеку волк* — англ. *man is a wolf to a man*.

Следует также сказать, что при изучении фразеологии как путем знакомства с отдельными единицами, встречающимися в учебных текстах, так и при курсовом изучении, необходимо не только объяснять их значение, но и знакомить с национально-культурными ценностями, выраженным в семантике такой единицы, то есть рассматривать ее комплексно. При этом особого внимания требуют так называемые исконные фразеологизмы, которые содержат в своей структуре прецедентные имена собственные, национальные реалии, стилистически маркированные компоненты: по *Сеньке* и шапка — кто-л. достоин не более того, что имеет; *косая сажень* в плечах — рослый, плечистый человек, могучего телосложения (косая сажень — старинная мера длины, равная расстоянию от конца большого пальца правой ноги до конца среднего пальца поднятой вверх руки); как швед под Полтавой — совсем, окончательно (погиб, пропал). Это очень важная составляющая изучения фразеологии, поскольку фразеологические единицы — это ценный источник лингвокультурологической информации, передающейся из поколения в поколение. Эти знания помогут преодолеть сложившиеся стереотипы восприятия страны, как известно, не всегда верно отражающие реальное положение вещей.

Изучение русской фразеологии в сопоставительном аспекте предполагает установления как различия, так и сходства в содержании и выражении сравниваемых единиц. В то же время при универсальности общечеловеческих понятий, представлений об окружающем мире, общечеловеческих ценностях и т. д. в сфере национальной фразеологии они получают выражение в соответствии с исторически сложившейся языковой картиной мира. В связи с этим хотелось бы отметить, что иногда бывает трудно понять мотивацию и предпочтение такого выбора при наличии других возможных вариантах для данной культуры. В подтверждение этому хотелось бы привести следующий пример, отражающий идею полного сходства, похожести в разных языках: русск. *как две капли воды* (аналогично в польск. *jak dwie krople wody*, франц. *comme deux gouttes d'eau*, испанск. *como dos gotas de agua*, а также в итальянском и норвежском), в то же время англичане, шведы, немцы и финны предложили другой образ для сравнения (англ. *as two peas* — как две горошины, швед. *som tva bar* — как две ягодки, финск. *kuin kaksi marja* — как две ягодки, немецк. *wie ein Ei dem anderen* — похожи как одно яйцо на другое / как два яйца, корейск. *как две половинки дыни*, китайск. *как две палочки* (для еды), перс. *как две дольки миндального зерна*³.

Анализируя вышеупомянутые примеры, можно предположить, что в русской фразеологии вполне могли бы быть устойчивые сравнения «как две горошины», и «как два яйца», и «как две ягодки», но закрепилось только «как две капли воды». Признание фразеологии особой подсистемой языка, играющей важную роль в коммуникативном процессе, в первую очередь в живом разговорном языке, а также в текстах художественной литературы и средствах массовой информации, предполагает работу с фразеологизмами в качестве особого источника получения знаний об изучаемом языке. В целях реализации данного принципа следует в первую очередь сосредоточиться на тех единицах, которые можно назвать межъязыковыми вариантами. Под таковыми понимаются разноязычные фразеологизмы, совпадающие по значению, но имеющие разную образную основу, в силу чего их нельзя рассматривать как эквивалентные единицы.

Рассмотрим в сопоставительном аспекте некоторые примеры, взяв за основу фразеологизмы русского и английского языков с привлечением некоторых других: русск. *покупать/купить кота в мешке* — приобрести что-л., не видя и не зная качества покупаемого — англ. *to buy a pig in a poke* — купить свинью в мешке; русск. *подливать/подлить масло в огонь* — содействовать усилению каких-л. неприязненных чувств и настроений — англ. *add oil to the fire* — добавить масла в огонь; русск. *плакаться в жилетку* — жаловаться на свою судьбу и участь, ища сочувствия и поддержки — финск. *itkea jonkun olkapäätä vasten* — плакаться в плечо и др. Эти фразеологизмы демонстрируют некоторые особенности внутренней формы, вызванные вариативностью компонентов при сохранении идентичности значения. Такие примеры «обогащают представ-

ление учащихся об экспрессивных возможностях и средствах не только русского, но и родного языка»⁴. Сюда же можно отнести и фразеологические обороты, которые помимо экспрессивности и оценочности представляют действительность в гиперболизированном виде: русск. *кожа да кости* — о худом, изможденном человеке; *из кожи лезть* — стараться изо всех сил; *работать до седьмого пота* — усердно работать, трудиться; *до последней капли крови* — жертвуя всем, не щадя жизни; англ. *from dawn to dusk* — от заката до рассвета, *a month of Sundays* — целая вечность (букв. месяц Воскресений); франц. *retuer ciel et Terre* — предпринимать сверхъестественные усилия (букв. двигать небо и Землю).

Знакомясь же с фразеологическими оборотами, отражающими уникальные, связанные с культурой только данного народа факты, события, реалии, учащиеся-иностранцы (а также и носители языка) погружаются в особый и незнакомый ранее мир. За каждой из таких единиц стоит своя история, особая реалия или событие. В таком случае требуется дополнительная работа по семантизации, иногда обширный лингвострановедческий комментарий. Когда русские говорят «ездить в Тулу со своим самоваром» — доставлять куда-л. что-л., имеющееся там в избытке, то здесь предполагается владение еще и экстралингвистической информацией о том, что Тула ранее являлась основным производителем самоваров. То же самое можно сказать об английском фразеологическом обороте «возить уголь в Ньюкасл», который являлся центром добычи угля. В то же время итальянское выражение «возить дрова в лес» экстралингвистического комментария не требует.

Как можно заметить, сложная и вариативная структура фразеологизмов сопоставляемых языков требует различных подходов в работе с ними в аудитории, включая использование наглядности. Возможности и рамки данной статьи не позволяют продемонстрировать все особенности как самого фразеологического материала, так и всю специфику работы с ним.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ахманова О. С. и др. О точных методах исследования языка. М.: Наука, 1961. С. 29.

² Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. С. 4.

³ Ермилова М. Л. Сопоставительный анализ устойчивых сравнений // Проблемы идиоэтнической фразеологии / [под ред. Н. Н. Кирилловой]. Санкт-Петербург: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. С. 88.

⁴ Там же. С. 89.

Matveeva T. N.

Herzen State Pedagogical University of Russia

CONTRASTIVE TEACHING OF PHRASEOLOGY IN POLYCULTURAL COMMUNICATION

The article is devoted to the role of comparative phraseology in teaching foreign students in polycultural communication, describing Russian and inter-language phraseological equivalents and inter-language phraseological variants.

Keywords: comparative analysis / teaching; intercultural communication; dialogue of different cultures; linguistic worldimage.

**Миллер Людмила Владимировна,
Политова Людмила Васильевна**

*Петербургский государственный университет путей сообщения
им. императора Александра I, Россия*

ludmilavmiller@mail.ru, lpolitova@mail.ru

УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ КИТАЙЦЕВ: МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с разработкой методической концепции национально ориентированного учебника по русскому языку для китайцев. Авторы полагают, что при создании такого учебника следует учитывать не только родной язык обучаемых и особенности их ментальности, но и национальную образовательную традицию. В качестве примера реализации названной концепции представлен созданный авторами учебник русского языка «Добро пожаловать!», предназначенный для студентов китайских университетов, начинающих изучать русский язык.

Ключевые слова: обучение русскому языку китайцев, китайская методическая традиция, национально ориентированный учебник русского языка.

Учебный комплекс под названием «**Добро пожаловать!**» предназначен для китайских студентов, начинающих изучать русский язык в университете, однако он может быть использован и на курсах русского языка. В целом его методическая концепция создавалась с таким расчетом, чтобы обучать по этому учебнику можно было и в Китае, то есть в отсутствии русской языковой среды. Причем это представляется очень важным: авторы постарались сделать все, чтобы пользоваться этим учебником мог не только русский преподаватель, но и китайский. По этой причине грамматические комментарии, формулировка учебных заданий и некоторые другие инструкции переведены на китайский язык. Свою задачу мы видели в том, чтобы повысить качество и эффективность процесса обучения русскому языку посредством создания для наших студентов привычной методической среды, использования способов и приемов обучения, характерных для китайской образовательной традиции. Другими словами, «**Добро пожаловать!**» — это попытка создать не просто учебник русского языка с китайскими комментариями, а учебник русского языка для китайцев. В соответствии с этим его содержание и методическая концепция разрабатывались с учетом не только родного языка и ментальности, но и с опорой на учебные навыки, сформированные национальной образовательной традицией обучения китайских учащихся. Мы надеемся, что такой подход позволит предотвратить тот, пусть иногда и небольшой внутренний дискомфорт, который, как показывает практика, часто испытывают китайцы, занимаясь по учебникам, созданным на основе коммуникативных методик, привычных для европейцев.

Предположение, что национально ориентированный учебник должен учитывать не только родной язык обучаемых и национальный ха-

рактер, но и национальную образовательную традицию, укрепилось тогда, когда в Петербургском государственном университете путей сообщения начали работать с китайскими студентами по учебнику «Жили-были»*, методическая концепция которого основана на принципах коммуникативности и интенсивности в их классическом понимании. В целом, этот учебник оказался адекватным целям обучения, однако некоторые задания и упражнения, как оказалось, вызывали затруднения отнюдь не по причине недостаточного уровня владения языком. Студенты, например, испытывали определенные трудности при выполнении заданий на развитие языковой и контекстуальной догадки, цель которых максимальное исключение родного языка. Несмотря на все усилия преподавателя, при выполнении подобных заданий, которые вызывают большой интерес у студентов, знакомых с интенсивными методиками, и легко ими выполняются, китайские учащиеся чувствовали себя довольно беспомощными, если не обращались к словарю. Единственно возможный вывод, который из этого следует, заключается том, что такие дополнительные трудности, как адаптация к непривычным методическим приемам, снижают эффективность учебного процесса, а это значит, что при обучении русскому языку китайских студентов двухязычный словарь следует рассматривать как одно из эффективных средств обучения. По этой причине в учебнике «Добро пожаловать!» удельный вес упражнений, предполагающих обращения к словарю, довольно высок. Такая же логика лежит в основе заданий, требующих заучивания языкового материала. Как известно, более или менее механическое заучивание — привычный способ овладения языком в китайских школах и университетах, и мы вполне можем использовать эту особенность, не характерную для европейской методической традиции, в целях повышения эффективности обучения.

Учебный комплекс «Добро пожаловать!» в первоначальной редакции состоит из учебника и рабочей тетради к нему. Однако в самое ближайшее время мы планируем написать «Книгу для преподавателя» и разработать мультимедийное сопровождение.

Структура и содержание учебника «Добро пожаловать!».

Языковой материал комплекса соответствует стандартам, определенным системой российского государственного тестирования, и распределен по урокам, имеющим единообразную структуру. Весь материал организуется вокруг текста и соответствующей разговорной темы, обязательным разделом урока является также грамматика. Особое место занимает обучение произношению и интонации.

Каждый урок представляет собой замкнутый цикл, включающий в себя постоянные, повторяющиеся в одной и той же последовательности рубрики («Фонетическая зарядка», «Повторение», «Читаем текст» и др.). Таким образом, готовность к выполнению этих заданий повыша-

ется, поскольку у студентов формируется «скрытый» алгоритм восприятия и усвоения, благодаря чему в процесс обучения включаются неосознаваемые психофизиологические механизмы.

Каждый урок открывается разделом «Фонетическая зарядка». Как известно, обучение произношению представляет особую трудность для преподавателей, работающих с китайскими студентами. Это очевидно и понятно. Именно в этой области наблюдается наибольшее системное различие двух языков — русского и китайского.

Начальный этап обучения предполагает усвоение основных русских звуков и интонационных конструкций. В учебнике «Добро пожаловать!», как и во многих учебниках для студентов начального этапа, звуки вводятся постепенно в разных фонетических позициях, особое внимание уделяется наиболее ярким особенностям русского произношения (аканье, ёканье, оглушение согласных, их палатализация и др.) и формированию навыков установления звуко-буквенных соответствий. Но наряду с этим в фонетических частях уроков внимание уделяется таким особенностям русского произношения, которые демонстрируют наиболее значительную разницу в системах вокализма и консонантизма, в ритмических и интонационных моделях обоих языков.

Анализ наиболее существенных отличий фонетических систем русского и китайского языков выявил те из них, которые могут и должны быть представлены в учебнике для китайских студентов данного этапа обучения в первую очередь, но которые не всегда должным образом учитываются в реальной практике:

- произнесение отдельных сочетаний согласных,
- акцентно-ритмические особенности русского слова,
- интонационные модификации вопросительного предложения.

В данном учебнике заданиям на отработку ритмико-интонационных параметров русского произношения уделяется особое место, поскольку несомненной является смыслоразличительная функция и уже не раз отмечавшаяся многими исследователями очевидная значимость ритмики и интонации при проявлении иноязычного акцента (даже большая, как считают многие, нежели некоторые артикуляционные характеристики).

Этой задаче подчинены и небольшие тексты-стихотворения, четкие с точки зрения ритмического рисунка, интересные и легкие для запоминания. Такие тексты включены в уроки второй части учебника.

После фонетической зарядки следует рубрика «Повторение». В ней представлены языковые упражнения, цель которых развитие грамматических и лексических навыков на материале предшествующего урока.

В каждом уроке представлены также речевые образцы (рубрика «Речевые образцы»), которые в соответствии развитым у китайцев навыком заучивания языкового материала требуется просто запомнить. Речевые образцы, ориентированные на тему данного урока, изучаются на лек-

сической основе без специального грамматического комментария. Они легко запоминаются и значительно расширяют коммуникативные возможности обучаемых. В этом заключается принятый в данном учебнике принцип устного опережения, суть которого в том, что усвоенный и активизированный речевой образец получает грамматическую интерпретацию и «затренировывается» в письменной речи лишь некоторое время спустя в той части учебника, где эта грамматика изучается.

Под рубрикой «Запомните!» даются наиболее важные грамматические формы и модели, представленные чаще всего в таблицах, что облегчает их восприятие и запоминание.

Понимая специфику адресата, авторы, основываясь на собственном практическом опыте, который показывает, что для китайцев системный грамматический тренинг — наиболее результативный метод освоения русской грамматики, постарались увеличить удельный вес грамматических заданий и упражнений (раздел «Грамматика»). Каждый урок учебника снабжен грамматическим комментарием на китайском языке. Цель его — в краткой и доступной форме, здесь и сейчас, объяснить студенту особенность того или иного грамматического явления, обеспечив ему возможность ограничиться этим объяснением без привлечения дополнительных грамматических справочников, к которым так часто прибегают китайские учащиеся на уроках русского языка. Этой задаче подчинены и небольшие таблицы, иллюстрирующие ту или иную грамматическую форму.

Центральное место в уроке занимает оригинальный текст, написанный авторами данного учебного комплекса. Его содержание полностью соответствует грамматической и разговорной темам урока. Работа с текстом осуществляется поэтапно. На предтекстовом этапе студенты с помощью словаря усваивают значение новых слов, которые имеются также и в специальном словарнике в конце учебника. Предполагается, что после каждого урока студенты записывают в словарь перевод слов урока. Такой словарь должен помочь учащимся сориентироваться в лексическом материале, определить отнесенность той или иной лексической единицы к конкретному уроку и, следовательно, тематическому блоку. По окончании работы по учебнику этот словарь должен стать индивидуальным двуязычным словарем.

Чтение текста проводится преподавателем в соответствии с его методическими предпочтениями и возможностями группы.

Этап проверки качества восприятия содержания теста организован по-разному: ответы на вопросы к тексту; тест по содержанию текста; предложения из текста, расположенные в произвольном порядке, которые необходимо организовать в соответствии с текстом; начало предложения, которое студент должен закончить.

После текста всегда следуют условно-коммуникативные задания, предлагающие выход в живую речь.

Одним из важных факторов обучения иностранному языку, как известно, является создание настроения, эмоционального приятия материала, снятие напряжения. По этой причине в каждый урок включены игровые задания, работа над которыми позволяет расслабиться.

Большое значение в комплексе «Добро пожаловать!» придается наглядности, в соответствии с чем в учебнике и рабочей тетради много иллюстраций, которые служат вполне определенным методическим целям. Работа с ними увеличивает интерес к выполнению заданий, развивает языковую догадку, вызывает улыбки учащихся и, следовательно, повышает мотивацию, что, как известно, способствует лучшим результатам в изучении иностранного языка. Регулярная работа с рисунками показывает, что на основе визуального ряда обучаемые говорят не только более свободно, но и более правильно.

ПРИМЕЧАНИЯ

* Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И. Я. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. Учебник. СПб.: Златоуст, 2015. 152 с.

Miller L. V., Politova L. V.

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, Russia

RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOK: METHODOLOGICAL CONCEPT AND ITS PRACTICAL IMPLEMENTATION

The article deals with the issues related to the development of methodological concept of the Russian language textbook, intended for the Chinese students. The textbook takes into account both their native language and mentality peculiarities, as well as national traditions of education. The above mentioned concept is implemented in the Russian language textbook “Welcome” for the Chinese students at the beginners level.

Keywords: Russian for the Chinese; Chinese methodological concept; Chinese mentality; Russian language textbook.

**Мифтахова Алия Наилевна,
Чжао Ялин**

Казанский федеральный университет, Россия

almiftahova@mail.ru

СИСТЕМА РАБОТЫ С МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫМ ФИЛЬМОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (НА ПРИМЕРЕ МУЛЬТФИЛЬМА «ИЛЬЯ МУРОМЕЦ И СОЛОВЕЙ-РАЗБОЙНИК»)

Данная статья посвящена актуальной проблеме использования мультипликационных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному, содержит методические рекомендации по организации допросмотровой, демонстрационной и послепросмотровой работы с полнометражным мультипликационным фильмом «Илья Муромец и Соловей-разбойник».

Ключевые слова: аудиовизуальные средства обучения, мультфильм, аудирование, развитие речи, русский язык как иностранный.

В последнее время на занятиях по русскому языку как иностранному для обучения аудированию активно используются различные аутентичные видеоматериалы. Каждый преподаватель стремится разнообразить занятия, в интересной форме ознакомить учащихся с русской культурой, русской жизнью в целом.

Преподаватель, выбирая материал для занятий, должен ориентироваться не только на свои вкусы, но и учитывать интересы студентов, отдавая предпочтение современным художественным и мультипликационным фильмам.

В настоящей статье мы хотим показать вариант работы с мультипликационным фильмом «Илья Муромец и Соловей-разбойник» (2007), который входит в серию популярных мультфильмов о русских богатырях.

Такой видеоматериал способствует достижению целей, которые ставит преподаватель русского языка как иностранного: развитие необходимых речевых умений и навыков, расширение лексического запаса учащихся, знакомство с русской культурой.

I. Допросмотровый этап.

1. Фоновая информация. Преподаватель рассказывает иностранным учащимся о богатыре Илье Муромце, который является воплощением русского народного идеала героя-воина (можно использовать иллюстрации).

Также можно дать задание студентам подготовить дома и рассказать на занятии некоторые легенды о богатыре: «Легенду о деде Ильи Муромца», «Исполнение Ильи Муромца», «Илья Муромец и Соловей-разбойник», «Святогор и Илья Муромец». Знакомство с такими легендами позволит студентам больше узнать о герое мультфильма.

2. Для снятия лексических и фонетических трудностей студентам предлагается перевести ключевые слова и словосочетания:

баба, бараки, болван, виртуоз, вдоволь, диво, доспехи, дружина, животина, зарисовка, кандалы, казна, казенный, кузнецкий, летописец, насилие, наворот

тить, налегке, онучи, остричъ, обоз, остреноженный, отходчивый, произвол, пеший, писака, палач, примета, распуститься, расployаться, сокол наш, смятение, сговориться, сыр, собака цепная, тронуться, томить, темница, тужить, хлеб сеять.

3. Преподаватель представляет героев (может использоваться иллюстративный материал), комментируя при необходимости новые слова: «богатырь», «князь», «летописец», «император», «погонщик», «полководец», «купец». С целью снятия возможных языковых, речевых, социокультурных трудностей и подготовки к просмотру учащиеся знакомятся с основным сюжетом мультфильма. Краткое содержание фильма призвано заинтересовать студентов. Главным в данном случае является вероятностное прогнозирование. В процессе чтения преподаватель может использовать такие приемы, как объяснение, толкование, перевод, соотнесение с ранее изученным материалом.

4. Для закрепления новой лексики необходимой является работа над языковыми особенностями речи героев. С этой целью можно предложить выполнить следующее задание: *Подберите к выражениям из левой колонки эквивалент из правой колонки (табл. 1).*

Таблица 1

Крупный план	Обидеться
Узелок заветный	Помочь
Душа земель русских	«Портрет»
Обиду затайл	Хорошо?
Ратный	Конец, край леса
Правое дело	Узелок неприкосновенный, дорогой, тайный
Подсоблю	Разбойник, убийца
Да чтоб тебе пусто было	Я ни на кого не сержусь
Добрая примета	В подходящее время говори, а в неподходящее — молчи
Добро?	Главный на русских землях
Выручить	Пропустили, упустили
Что написано пером, не вырубишь топором	Чтобы у кого-либо не возникло желание поступать так же
Окраина леса	Хорошие, справедливые дела
Зла ни на кого не держу	Правдивое, справедливое дело
Не смыкать глаз	Могу помочь
Бей челом	Против желания
Душегуб	Военный, боевой
Не повадно было	Целый день
Взял на живца	Я есть князь
В добрый час молвить, а в худой помолчать	Если написанное стало известно, вошло в силу, его уже не изменишь, не исправишь.
Могу поспособствовать	Не закрывать глаз
Аз есмь князь	Использование кого-либо в качестве приманки для осуществления какого-либо дела...
Дела праведные	Помогу
Проворонили	Не пускать
От зари до зари	Хорошая примета
Супротив воли	Благодари, извиняйся, проси
Не пущать	Восклицание, выраждающее гнев, раздражение, злобу, досаду в чей-либо адрес

II. Демонстрационный этап (задания выполняются во время просмотра мультфильма).

1. Задания, направленные на развитие рецептивных умений (на уровне выделения содержательной и смысловой информации):

- а) *Отметьте (Да/Нет) те предложения, которые соответствуют / не соответствуют содержанию видеосюжета.* Этот тип заданий имеет своей целью проверить детальное понимание сюжета (табл. 2).

Таблица 2

1. Главный герой мультфильма — богатырь.	да	нет
2. Главный злодей в мультфильме — Змей Горыныч.	да	нет
3. Алёнушка — жена богатыря.	да	нет
4. Богатырь победил Соловья-разбойника.	да	нет
5. Князь освободил разбойника.	да	нет
6. Алёнушка отправилась в поход вместе с князем и богатырем.	да	нет
7. Князь катался на слоне.	да	нет
8. Илья Муромец отправился на поиски коня.	да	нет

б) *Соотнесите высказывания с именем героя, который их произносит (табл. 3).*

Таблица 3

«Я не баба, а летописец».	Византийский император
«Я князь, чего хочу, то и наворочу».	Илья Муромец
«Совсем осунулся, кожа да кости».	Мужчина в лимузине
«Ах, какая краса. Фигуркой лоза, лицом ягодка».	Киевский князь
«Любопытно...»	Алёнушка
«Примета такая».	Мать Ильи Муромца

в) *Найдите правильные ответы на вопросы* (вопросы предлагаются до просмотра);

Преподаватель может предложить ответить на специальные вопросы — «Кто?», «Что?», «Какой?» «Когда?», «Почему?» (ответы могут быть даны в форме множественного выбора). Этот тип заданий направлен на проверку общего понимания содержания видеосюжета.

Тест. Ответьте на вопросы, выбрав правильный вариант ответа.

1. Кем считает Илья Муромец своего коня?
*A) Братом.
Б) Другом.
В) Животным.*
2. Как зовут коня Ильи Муромца?
*A) Савушка.
Б) Думушка.
В) Бурушка.*
3. Отчество Ильи Муромца — ...
*A) Иванович;
Б) Петрович;
В) Александрович.*

4. Кто по профессии Алёнушка?
- А) Путешественник.*
Б) Танцовщица.
В) Журналист.
5. Что украл Соловей-разбойник?
- А) Царевну.*
Б) Казну и князя.
В) Казну и коня.
6. Как называется книга, которую пишет Алёнушка?
- А) «Новые русские герои».*
Б) «О русских героях».
В) «Будни русских героев».
7. Какое поручение мамы Ильи Муромца должна выполнить Алёнушка?
- А) Передать привет князю.*
Б) Передать кашу богатырю.
В) Передать талисман богатырю.
8. Василевс — это...
- А) разбойник.*
Б) богатырь.
В) император.
9. Как называется город, в который отправился Соловей-разбойник?
- А) Император-град.*
Б) Князь-град.
В) Царь-град.
10. Кем работала на корабле Алёнушка?
- А) Танцовщицей.*
Б) Гидом.
В) Официанткой.
11. На чём передвигался князь в городе?
- А) На коне.*
Б) На слоне.
В) На автомобиле.
12. Почему по русской примете нельзя свистеть?
- А) Любви не будет.*
Б) Здоровья не будет.
В) Денег не будет.
13. Почему Соловей-разбойник перестал свистеть?
- А) Ему надоело.*
Б) Зуб выпал.
В) Он заболел.
14. Торговец со слоном берет деньги с путешественников за...
- А) то, чтобы помочь им слезть со слона;*
Б) прогулку;
В) то, чтобы помочь им залезть на слона.

2. Задания, направленные на развитие навыков говорения:

- а) кратко опишите внешность и характер следующих героев: *Князь Киевский, Алёнушка, Илья Муромец, Василевс, Соловей-разбойник.*
- б) Ответьте на вопросы:
- 1. Кому принадлежит конь?*
 - 2. С какой целью князь взял в поход Алёнушку?*
 - 3. Какая по характеру Алёнушка?*
 - 4. Для чего, по мнению князя, нужна женщина в походе?*

5. Как попали на корабль Алёнушка и князь Киевский?
6. По какой причине император называет коня Ильи Муромца волшебным?
7. Почему бабушка ударила Соловья-разбойника?
8. Кого Илья Муромец называет «чудище заморское», «зверь чудной» в Царьграде?
9. Что, по мнению Ильи Муромца, любят все животные?
10. Что придало силы Илье Муромцу в битве?
11. Что делает князь в Царьграде?
12. По какой причине слон идет за Ильей Муромцем?
13. Победил ли Илья Муромец Соловья-разбойника?
14. В чем сила Соловья-разбойника?
15. Чем закончился мультфильм?

3. Чтение скрипта и выполнение заданий на выявление языковых особенностей просмотренного мультифильма.

Одним из самых интересных для студентов является задание «Озвучка». В этом задании необходимо озвучить выбранный либо преподавателем, либо студентами фрагмент мультифильма, сохраняя темп речи и интонации героев. Студенты заранее читают диалог героев, который предстоит озвучить, затем проговаривают его под видеоряд.

4. Задания, имеющие своей целью вовлечение учащихся в активную творческую деятельность.

На данном этапе студенты высказываются по поводу просмотренного мультифильма, а также могут принять участие в дискуссии.

Преподаватель может предложить некоторые вопросы для дискуссии:

1. Почему Алёнушка решила пойти в опасный поход вместе с мужчинами?
2. Можно ли сказать, что Илья Муромец и конь настоящие друзья?
3. Какие, с вашей точки зрения, неправильные поступки совершила Алёнушка?
4. Как характеризуют князя его поступки?
5. Чему учит данный мультифильм? Какова идея фильма? Что авторы хотели сказать зрителям?

III. Контроль понимания основного содержания или последемонстрационный этап.

Исходный видеоматериал используется в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной и письменной речи.

Здесь можно предложить задание написать возможный сценарий развития событий на следующие темы:

- а) Что произойдет дальше с главными героями?
- б) Как будут развиваться отношения между князем и Ильей Муромцем?
- в) Как развивались бы события, если бы Соловей-разбойник украл бы только казну, а не коня Ильи Муромца?

Таким образом, на наш взгляд, работа с мультипликационными фильмами на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет не только развить умения в аудировании и говорении, но и ознакомить иностранных учащихся с русской культурой.

Miftakhova A. N., Zhao Yalin

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

**THE SYSTEM OF WORKING WITH ANIMATED FILMS IN THE CLASSROOM
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF THE ANIMATED
FILM “ILYA MUROMETS AND NIGHTINGALE THE ROBBER»)**

The article is dedicated to the important problem of using animated films at Russian as a foreign language class. It contains methodological recommendations regarding the arrangement of the work conducted before, in the process and after the work with the fragments from animation film “Ilya Muromets and Nightingale the Robber”.

Keywords: video training; cartoon; listening comprehension; speech development; Russian as a foreign language.

Московкин Леонид Викторович

*Санкт-Петербургский
государственный университет, Россия*

moskovkin.leonid@yandex.ru

Рыкова Елена Борисовна

*Северо-Западный государственный медицинский
университет им. И. И. Мечникова, Россия*

kafedra.russkogo@szgmu.ru

ПРЕДМЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается компонентный состав коммуникативной компетенции с позиций психолингвистики. Авторы выделяют в составе коммуникативной компетенции два компонента — языковую и предметно-тематическую компетенции и доказывают, что без предметно-тематической составляющей общение ни на каком языке невозможно. Описываются разновидности предметно-тематической компетенции, наиболее значимые для иностранных студентов.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, предметно-тематическая компетенция.

Одним из основных понятий современной лингводидактики является понятие коммуникативной компетенции, которое определяется как способность человека осуществлять общение. Состав же этой компетенции оказывается различным в исследованиях разных авторов. Обычно среди ее компонентов называют лингвистическую, социолингвистическую, pragматическую, лингвострановедческую, лингвокультурологическую составляющие, связанные с определенными направлениями лингвистики, а также социокультурную, социальную, дискурсивную, стратегическую и другие компетенции. Вместе с тем известно, что в процессе общения выделяются две стороны: содержательная (предмет общения) и формальная (языковые средства, которые используются для осуществления общения)¹. Такая двусторонность этого процесса позволяет выделять в составе коммуникативной компетенции только два компонента: *языковую компетенцию* (владение языковыми средствами общения) и *предметно-тематическую компетенцию* (знание предмета общения).

Соответственно, формирование коммуникативной компетенции может быть представлено как комплексное формирование разных видов языковой компетенции (фонетических, лексических и грамматических навыков) и разных видов знаний о мире.

Правомерность выделения *языковой* и *предметно-тематической* компетенций подтверждается исследованиями современных спе-

циалистов в области когнитивной и компьютерной лингвистики. Так, В. В. Красных различает энциклопедические и языковые знания, при этом к энциклопедическим относит «знания о мире, неязыковые, прагматические, фоновые»². Языковые и предметно-тематические знания описываются в словарях разных типов — лингвистических и энциклопедических.

Предметно-тематическая компетенция, с одной стороны, — это знание общего для коммуникантов предмета общения (если у одного из участников общения это знание отсутствует, то коммуникация невозможна). С другой стороны, это необходимый когнитивный контекст (фоновые знания), обеспечивающий понимание новой информации при чтении и аудировании. Опыт нашей работы в аудитории показывает, что иностранных студентов можно научить аспектам языка — фонетическому, лексическому, грамматическому и т. д., но невозможно научить их общению, если предмет общения им неизвестен (частое явление при работе с текстами научной и социально-культурной тематики).

Можно выделить следующие разновидности предметно-тематической компетенции:

1. Универсальная компетенция, которая включает в себя общие для всех людей или для большей их части знания. Они формируются в процессе семейного и дошкольного воспитания, школьного обучения. Их источниками могут быть обучающее воздействие родителей, воспитателей и учителей, школьные учебники, СМИ (в частности, Интернет и телевидение), произведения художественной литературы, получившие мировую известность. Именно их наличие позволяет использовать прямой метод в обучении иностранному языку. Понимание текстов социально-бытовой тематики, выполнение многих разновидностей коммуникативных упражнений возможно только с опорой на универсальную предметную компетенцию, т. е. на общечеловеческие знания.

2. Страноведческая компетенция, которая включает в себя совокупность знаний о стране изучаемого языка. Страноведческие знания о России формируются в процессе обучения русскому языку как иностранному, а также при изучении специальных курсов страноведения. Источниками этих знаний могут быть учебники и учебные пособия по русскому языку как иностранному, энциклопедические и лингвострановедческие словари; аутентичные материалы (СМИ, афиши, реклама, программки, билеты и т. д.), Интернет, аудио- и видеопродукция о России на русском или родном языке, а также непосредственное общение с носителями русского языка.

3. Профессиональная компетенция, которая включает в себя совокупность знаний в области какой-либо профессии, например, медики обладают знаниями в области медицины. В процессе обучения русскому языку иностранных студентов (как филологов, так и нефилологов) имеет

смысл говорить о формировании профессиональной компетенции на занятиях по языку специальности или по научному стилю речи.

Обычно профессиональные знания формируются у студентов в процессе получения образования по выбранной специальности. Их источниками обычно являются учебная литература по специальности, материал лекций, наблюдение за деятельностью специалистов во время прохождения практики, общение в профессиональной среде. Овладению некоторой совокупностью знаний по специальности способствуют и занятия по научному стилю речи, включаемые в вузовские курсы русского языка.

4. Специальная компетенция — это компетенция в специальных областях знаний, например, связанных с увлечениями человека (спорт, хобби, коллекционирование предметов искусства и т. д.). Эти знания формируются в процессе деятельности в данной области (игра в спортивной команде, участие в соревнованиях), общения с людьми, разделяющими увлечение, чтения специальной литературы. Их источниками могут быть энциклопедические и терминологические словари, специальная литература по интересующему вопросу (каталоги выставок, спортивные бюллетени и т. д.), СМИ соответствующего направления (специализированные газеты и журналы, телеканалы и интернет-ресурсы), общение с профессионалами в сфере увлечения, а также контакты с людьми, имеющими аналогичное хобби. В этом отношении интересны существующие за рубежом клубы любителей русской культуры и национальные центры русского языка или центры русской культуры.

На занятиях по русскому языку как иностранному преподаватель может опираться на специальную компетенцию студентов как важный фактор, способствующий оптимизации обучения продуктивным видам речевой деятельности.

Все четыре разновидности предметно-тематической компетенции выделены на основе анализа учебников русского языка как иностранного, и поэтому данная классификация не претендует на всеохватность. Она не является в научном смысле строгой еще и потому, что указанные виды предметно-тематической компетенции могут пересекаться. Например, в методической литературе выдвинуто понятие профессионально ориентированного страноведения, значимого для обучения студентов-нефилологов, при котором «профессионально ориентированный текст служит для студентов источником и профессиональной, и страноведческой информации»³. Профессионально ориентированные страноведческие тексты традиционно включаются в процесс обучения русскому языку иностранных студентов российских вузов. В Северо-Западном государственном медицинском университете им. И. И. Мечникова при подготовке к изучению темы «Развитие медико-биологических и клинических дисциплин в России в XIX веке» в цикле «История мировой и отечественной медицины» иностранные студенты-медицины читают тек-

сты о выдающихся российских ученых И. М. Сеченове, И. И. Мечникове и др. Эти тексты, с одной стороны, связаны с будущей специальностью студентов в содержательном и языковом отношении, а с другой стороны, научные факты в этих текстах преподносятся как достижения российской научной мысли.

Во многих случаях также бывает трудно разграничить профессиональную и специальную компетенции, страноведческую и универсальную.

Рассмотрение вопроса о компетенциях, необходимых изучающему русский язык как иностранный, позволяет сделать методический вывод о том, что, формируя коммуникативную компетенцию в процессе обучения русскому языку как иностранному, необходимо опираться на имеющуюся у студентов предметно-тематическую компетенцию, а если она отсутствует, то целенаправленно ее формировать.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.; Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М.: МГУ, 1970. 88 с.

² Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. С. 125.

³ Московкин Л. В., Прохорова Л. С. Профессионально ориентированное страноведение в обучении русскому языку иностранных студентов-нефилологов // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. СПб.: РГПУ, 2000. Вып. 4. С. 53.

Moskovkin L. V.

St. Petersburg State University, Russia

Rykova E. B.

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov, Russia

SUBJECT COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

The article analyses the composition of communicative competence on the assumption of psycholinguistics. The authors assign two components of communicative competence — linguistic and thematic competence — and prove that the communication at any language is not possible without the subject competence. Some kinds of subject competence, which are more significant for foreign students, are described.

Keywords: teaching Russian as a foreign language; communicative competence; linguistic competence; subject competence.

Мошинская Наталья Викторовна

Институт языкоznания Российской академии наук, Россия

nataliamosch@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматриваются вопросы применения средств зрительной наглядности в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся. Предлагается система работы с использованием изобразительных элементов учебного пособия «Русская культура: диалог со временем».

Ключевые слова: визуальные средства, средства зрительной наглядности, изобразительные элементы, компетенции.

Современные требования к системе обучения РКИ включают обязательный компонент культуры, что требует особого подхода к отбору и организации учебного материала. Одним из важных аспектов освоения как новой языковой системы, так и культурологических знаний, присущих носителям русского языка, является применение визуальных средств. Использование средств наглядности в процессе обучения становится существенным образовательным элементом. Работе с ними отводится большое место в учебном пособии «Русская культура: диалог со временем»*.

Пособие помогает сформировать языковую и культурологическую компетенции, понимаемые авторами как владение определенной «картиной мира» изучаемого языка. Небольшие тексты, задания и вопросы, различного рода приложения, аудиозадания и аудиодиктанты, именной и предметный словари-справочники раскрывают национально-культурные особенности русского человека на разных этапах исторического развития, дают представление о важных явлениях русской культуры, о «русском ментальном пространстве», отражают особенности русского самосознания в контексте художественной культуры. Материалы пособия служат для развития всех видов речевой деятельности: чтения, развития речи, аудирования и письма.

С точки зрения психологов, человек воспринимает до 80% информации через зрительные каналы. Для успешного усвоения языкового и экстралингвистического материала в пособии используется обширный визуальный материал (свыше 700 единиц) — карты, репродукции произведений живописи и гравюры, рисунки и фотографии, таблицы и схемы. В связи с тем что современный иностранный учащийся привык получать информацию в электронной форме, значительная часть визуальных средств содержится на электронном носителе.

Средства зрительной наглядности углубляют психологическую и эмоциональную составляющую процесса обучения, помогают овладеть

эстетическим и духовным богатством русской культуры. Они создают положительное эмоциональное поле, удаляя психологические препятствия. Авторы пособия стремились к тому, чтобы визуальные средства не только иллюстрировали тексты, сделав их более приемлемыми для понимания, но и являлись частью познавательной деятельности иностранного учащегося, формировали культурологическую компетенцию.

Визуальные материалы пособия воспроизводят существенные стороны жизни страны, они ориентированы на темы текстов, которые сопровождают. Представленные в пособии изображения в большинстве своем известны российскому коммуниканту, доступны для восприятия.

Получая сведения из информационного поля изображений, инофон включается в систему работы через различного рода задания и вопросы, направленные на развитие учебно-познавательной деятельности учащихся.

Изобразительные элементы, являясь парalingвистическим средством коммуникации, осуществляют различные функции. Они могут служить зрительно-смысловой опорой для введения, активизации и закрепления языковых единиц, являясь связующим звеном между смысловой и звуковой стороной слова. Известно, что при овладении культурологической лексикой для того, чтобы у учащегося сформировалось соответствующее понятие, необходимо семантизуемое слово давать не в виде одного объекта, а вводить в контекст. Наглядная семантизация помогает учащемуся получить сведения о содержательной стороне языковой единицы, облегчает запоминание. Примером может служить одно из заданий к тексту «Дом человека — модель космоса»:

- Рассмотрите картину А. М. Васнецова «Горница древнерусского дома». Горница — это комната верхнего (второго) этажа. Обратите внимание на красивую печь, около которой сидит бабушка, на открытый сундук, где лежит одежда (другие сундуки стоят в другой комнате), на разноцветные окна. Скажите, чем занимается каждый персонаж на картине? Как вы думаете, в этом доме живет бедная крестьянская семья или богатая боярская? Объясните, почему вы так думаете?

Кроме семантизации выделенных слов, иллюстрация воссоздает картину определенного исторического периода, знакомит с жизнью русского человека, костюмами изображенных лиц, дополняя содержание текста бытовыми социокультурными элементами.

В связи с тем что тексты пособия имеют небольшие размеры (1–1,5 стр.) и не могут включить в себя достаточное количество информационных единиц, послетекстовые задания дополняют текстовой материал, нацеливают учащегося на внимательное рассматривание иллюстраций, предполагают изобразительное комментирование. Так, например, иллюстрированное задание к тексту «Русские интеллигенты» акцентирует смысловое содержание текста, будит творческое мышление, формирует активную познавательную деятельность.

- Под влиянием идей народников в деревнях стали создаваться школы для крестьянских детей. На картине Н. П. Богданова-Бельского «Устный счет» (1895) изображена реальная деревенская народная школа, организованная Сергеем

Александровичем Рачинским, профессором ботаники и математики Московского университета. В 1872 году он создал школу с общежитием для крестьянских детей и начал там преподавать. С. А. Рачинский учит детей считать устно. Попробуйте решить задачу, которую решают дети на картине. На доске написано:

$$\begin{array}{r} 10^2 + 11^2 + 12^2 + 13^2 + 14^2 \\ \hline 365 \end{array}$$

Как решить эту задачу устно, можно узнать на сайте <http://www.nkj.ru/archive/articles/6347>.

Иллюстрации могут стать своего рода «опорным конспектом» прочитанного учебного материала, позволяя вспомнить и воспроизвести лексику и грамматические структуры текста. В то же время они отвлекают внимание учащегося от оформления высказывания и переключают его на содержание. Они стимулируют учащихся к монологическим и диалогическим высказываниям по изучаемой теме. Креативные задачи, которые ставятся в заданиях, отвечают принципу проблемного обучения (сравните, выберите и объясните свой выбор, распределите, найдите и сформулируйте, предположите и др.). Побуждают иностранного учащегося к высказыванию и вопросы: *Как вы думаете..., Согласны ли с тем ..., С вашей точки зрения... и т. д.*

При работе с наглядными образами большое значение имеют вопросы на сопоставление культур, стимулирующие высказывания. Такого рода задания побуждают иностранного учащегося к высказыванию собственного мнения с обоснованием своей точки зрения (*Что общего..., В чем различие..., Как в вашей культуре..., Напоминает ли вам...*).

Практика показывает, что работа учащегося становится более мотивированной в том случае, когда в одном зрительном поле начинают существовать вместе текст и наглядный образ, что создает более содержательное и цельное информационное поле изучаемого материала, совершенствует процесс познавательной коммуникации. Учащийся, интегрируя иллюстрации с вербальными знаками, по-своему воспринимает произведения искусств и на основе их интерпретации, а также анализа прочитанного текста создает свой текст, используя лексико-грамматический материал по теме. Иллюстративный материал стимулирует активную интеллектуальную деятельность, побуждает определенные целенаправленные мыслительные процессы

Эффективность применения визуальных средств зависит от того, в какой степени иностранный учащийся сможет устанавливать смысловые связи между текстом и зрительным рядом, научиться выстраивать логику высказывания, сумеет использовать лексико-грамматические средства, представленные в предтекстовых и послетекстовых заданиях. Для того чтобы помочь учащемуся выстроить собственное высказывание, простирумированное картиной и текстом, предлагается задание:

- Расскажите о картине, используя в качестве плана, следующие вопросы: Кто (что) изображен (изображено) на картине? Когда происходит действие на картине (в какие годы)? Что указывает на время действия? Где происходит действие?

Кто (что) является главным действующим лицом картины? Как выглядит главный герой? Опишите его портрет, одежду, позу. Какую роль играют другие действующие лица? Как они относятся к главному герою? Что хотел художник сказать своей картиной? Как он относится к тому, что на ней происходит? Какое впечатление произвела на вас эта картина?

Другая популярная форма обучения — иконическая (или образная, опорно-сигнальная) — является непосредственным следствием развития идеи кодированных знаний (схемы, символы, образы, обозначающие основные понятия учебного материала).

Не только более четко раскрыть сущность явлений, но и развивать ассоциативное мышление учащихся помогают такие графические средства наглядности, как сравнительно-сопоставительные «Таблицы основных явлений культурной жизни», выстроенные в хронологической последовательности. В левой части таблицы представлены графы, соответствующие историческим и культурным событиям России, годам жизни выдающихся деятелей культуры. Правую часть таблицы предлагается заполнить иностранному учащемуся, указав важные события культурной жизни, которые происходили в это время в его стране. По мере изучения материалов правая часть таблицы постепенно заполняется учащимся.

Работа со сравнительно-сопоставительными таблицами структурирует изучаемый материал, раздвигает его границы, способствует формированию общей картины мира.

Расширение форм и методов работы с визуальными средствами с позиции личностно ориентированного подхода происходит при посещении (в том числе и виртуальном) Третьяковской галереи. Иностранные учащиеся, учитывая свои потребности и возможности, самостоятельно готовят рассказ об одной из картин. Вся информация приобретается ими в процессе индивидуальной познавательной деятельности. В процессе подготовки учащиеся должны собрать из разных источников сведения о времени написания картины, об авторе, его замыслах и их реализации, продумать презентацию, которая представляет самостоятельно составленный развернутый монологический текст с элементами повествования, описания и рассуждения, должны также составить словарь опорных слов и выражений, с которыми необходимо ознакомить слушающих. При подготовке презентации иностранные учащиеся используют представленные в книге «Русская культура: диалог со временем» конструкции, помогающие им сравнивать, анализировать, обобщать, выражать свою точку зрения, соглашаться или не соглашаться и др. В заключение учащиеся говорят о своем отношении к работе художника, передают свои впечатления от произведения искусства, задают вопросы.

Использование визуальных средств служит не только более глубокому пониманию информации о культуре России, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания на межкультурном уровне, но и переводит ее в долговременную память.

ПРИМЕЧАНИЯ

* Мощинская Н. В., Разинкина Н. М. Русская культура: диалог со временем. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. 2-е изд., стереотипн. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 416 с.

Moshchinskaya N. V.

The Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Russia

METHODOLOGICAL ASPECT OF VISUAL AIDS APPLICATION IN THE CULTUROLOGICAL COMPETENCE FORMING SYSTEM

The article discusses the issues of visual clarity aids application in the process of teaching Russian language to foreign students. The operation system is suggested which uses figurative elements in accordance with “Russian Culture: Dialogue with Time” tutorial.

Keywords: visual aids; visual clarity aids; figurative elements; competences.

Наймушина Татьяна Алексеевна

*Астраханский государственный
технический университет, Россия*

naimtat@mail.ru

УЧЕБНЫЙ ВИДЕОФИЛЬМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ УЧАЩЕГОСЯ

В статье рассматривается использование учебного видеофильма на уроках РКИ. Этот вид работы пробуждает интерес учащегося, повышает мотивацию. Использование учебного видео на уроках РКИ расширяет лингвокультурологическую компетенцию учащегося, формирует навыки аудирования, говорения и стимулирует выход в спонтанную речь.

Ключевые слова: РКИ, учебный видеофильм, лингвокультурологическая компетенция, мотивация, оптимизация учебного процесса.

В современной лингводидактике утвердился компетентностный подход к обучению иностранным языкам, чтобы «наряду со знаниями о системе языка и формированием языковых и речевых навыков и коммуникативных умений учащиеся получали более широкую страноведческую и культуроведческую информацию»¹.

Живя и учась в России, иностранные студенты погружаются не только в русскую языковую среду, но и в социокультурное пространство. Чтобы чувствовать себя комфортно в новых условиях, иностранцы должны не только владеть русским языком, но и иметь представления о культурных ценностях новой для них лингвокультуры. Понятие лингвокультуры в последнее время получило достаточное осмысление в научной литературе. Мы придерживаемся определения понятия лингвокультуры, данное В. В. Красных: «Лингвокультура есть воплощенная и закрепленная в знаках живого языка и проявляющаяся в языковых / речевых процессах культура, явленная нам в языке и через язык»². Изучение лингвокультуры иностранными учащимися происходит на протяжении всего периода обучения; изучая язык учащиеся в большей или меньшей степени изучают и культуру. Здесь возникает вопрос, какие феномены культуры следует включать в учебный процесс и создаваемые учебные пособия?

Общие критерии отбора фактов иноязычной культуры при обучении иностранному языку, были определены в докладе А. Н. Щукина на X Конгрессе МАПРЯЛ. Совершенно очевидно, что следует «отбирать типичные явления культуры, достоверные факты, пытаться соотнести факты иноязычной культуры с фактами родной культуры, учитывать интересы и возрастные особенности учащихся, а также полезность информации для профессиональной деятельности»³.

Тем не менее проблема отбора фактов культуры для их изучения в учебном процессе стоит достаточно остро, на этот счет существуют

разные точки зрения, авторы которых отстаивают свое видение проблемы. Н. Т. Свидинская пишет: «Если учесть, что одной из основных задач обучения иностранцев русскому языку на основе принципа диалога культур является преодоление культурного барьера, то особое внимание следует обратить на те материалы, которые позволяют инофонам быстрее адаптироваться в русской языковой и культурной среде. В этом случае речь идет о подготовке специальных материалов, связанных с традициями, обычаями, менталитетом, системе ценностей, коммуникативном поведении русских в различных ситуациях»⁴.

Степень осмыслиения новой культуры через слово в конечном итоге зависит от преподавателя РКИ, который должен сосредоточить свое внимание на значимых культурных явлениях, культурно-маркированных феноменах.

С нашей точки зрения, одним из таких маркированных феноменов является Великая Отечественная война, подтверждением тому служат несколько факторов. Во-первых, День Победы является не только уникальным праздником, но и одним из самых значимых праздников Российской Федерации. Широкое празднование Дня Победы проистекает из системы ценностей, существующей в российском обществе, и того значения, которое русский менталитет придает Великой Отечественной войне. Во-вторых, приезжая в Россию, многие иностранные студенты имеют поверхностные и, мягко говоря, не совсем достоверные знания о Второй мировой войне и о роли Красной армии в разгроме немецко-фашистских войск. Зачастую они мало знают о войне, не слышали о блокаде Ленинграда, Сталинградской битве, имеют превратные представления о причинах разгрома фашистской Германии.

В последнее время в современном мире происходит переосмысление феномена Второй мировой войны, в некоторых странах политики пытаются пересмотреть и роль Советского Союза в разгроме немецко-фашистских войск, и итоги этой войны. Причем переделка истории происходит также и на уровне слова: так, в некоторых странах постсоветского пространства прошедшая война называется не иначе как Вторая мировая. По мнению М. С. Шишкова, «любой элемент лингвокультуры как системы можно описать с помощью трех взаимосвязанных позиций: лингвистическая семантика — внеязыковое знание — ценность»⁵.

Выхолащивание названия «Великая Отечественная» и связанных с этими словами коннотаций приводит к утере некоторых ценностных моментов, заложенных в самом названии, а именно — война 1) не только протяженная во времени, но и 2) сопряженная с огромными усилиями и огромными потерями; 3) справедливая, героическая, ибо защищалось Отечество. Так, меняя только название войны, можно опосредованно нейтрализовать положительную оценку, снизить эмоциональный градус. Отсюда следует, что знакомство иностранных учащихся с Великой

Отечественной войной необходимо начинать с объяснения названия и разницы в датах: 1 сентября 1939 г. — 2 сентября 1945 г. и 22 июня 1941 г. — 9 мая 1945 г.

На подготовительном факультете для иностранных граждан Астраханского государственного технического университета в год 70-летнего юбилея Победы был проведен конкурс чтецов, посвященный этой знаменательной дате, и показан видеофильм о Великой Отечественной войне, созданный к Дню Победы.

Видеофильм «70 лет Победы» является учебным фильмом, созданным для иностранных студентов, владеющих русским языком в объеме Базового и I сертификационного уровней.

Содержание фильма включает в себя основные события Великой Отечественной войны: 1) начало войны; 2) битва под Москвой; 3) блокада Ленинграда; 4) Сталинградская битва; 5) освобождение Европы; 6) окончание войны.

Учебный материал фильма представляет собой гипертекст, представленный визуально и аудиально. Звучащий текст представлен разными видами речи: это и речь преподавателя; голос диктора Ю. Левитана; исполняемые артистами песни: «Дети войны» (в исполнении Тамары Гвердцетели), песня Владимира Высоцкого «От границы мы землю вертели назад»; «День Победы» (в исполнении Льва Лещенко) и звучащий метроном, который имеет символическое значение. Видеоряд представлен титрами, кадрами военной хроники; многочисленными фотографиями военных лет; картами военных операций; отрывками из лучших художественных фильмов о войне. Отдельно следует сказать о фотографиях, запечатлевших участников войны. Использовались не только фотографии, сделанные фронтовыми корреспондентами, но и современные фотографии, запечатлевшие ветеранов войны. Эти материалы собраны в один альбом, который раскрывается в конце фильма, и можно увидеть лица героев, солдат и офицеров той великой войны. Здесь есть уникальные фотографии, как, например, пожилой солдат в каске и плащ-палатке с автоматом после боя вытирает пот с лица или современная фотография седого ветерана-инвалида, преклонившего колено перед танком, стоящим на постаменте. Эти фотографии несут очень сильный эмоциональный посыл и имеют воспитательную ценность. Альбом просмотрен до конца, он закрывается и возникает горящий вечный огонь, символ благодарной памяти потомков.

Видеофильм выполняет информирующую функцию, обучающую и мотивирующую, он помогает расширить лингвокультурологическую компетенцию учащихся, углубить знания об истории России, расширить лексический запас. Наш фильм призван заинтересовать учащихся, а следовательно, повысить их мотивацию.

До просмотра фильма необходимо провести предтекстовую лексико-грамматическую работу. Сначала вводится лексические единицы,

которые помогают учащимся понять содержание фильма. Лексическая работа ведется с учетом синтагматических и парадигматических связей слов (от слова к словосочетанию и предложению) и направлена на снятие трудностей во время просмотра фильма. Так, например, заданиями на выявление парадигматических связей слов могут быть следующие: 1) образовать существительные от глаголов: *оккупировать что?* — *оккупация чего?*, *освобождать что? кого?* — *освобождение чего? кого?*, *разрушать что?* — *разрушение чего?* 2) соотнести причастия с глаголами, например, *посвященный* — ?, *освобожденный* — ?, *окружен* — ?, *сосредоточено* — ? *разрушено* — ? и т. д. Одним из заданий для отработки синтагматических связей слов может быть: подобрать соответствующее дополнение к названным причастиям из предложенного списка: *1710 советских городов и поселков; Дню Победы; от врагов; более 5 миллионов немецких солдат; со всех сторон.*

Затем студенты читают сокращенный наполовину вариант текста; это ознакомительное чтение, установка — на понимание содержания. Текст разделен на 7 блоков, включая вступление, в котором даются общие сведения о Дне Победы и объясняется название «Великая Отечественная война». После чтения студенты отвечают на вопросы преподавателя по содержанию, данное послетекстовое задание направлено на развитие умений в устной речи. Это лингвистическая составляющая работы над фильмом. Вторая составляющая — культурологическая.

До просмотра фильма преподаватель должен также ознакомить иностранных учащихся с теми словами и — шире — явлениями, загруженными дополнительными смыслами, которые стали символическими и связаны в русском сознании с Великой Отечественной войной.

И прежде всего это слова — названия определенных явлений, предметов, как, например, Дорога жизни, «катюша» (народное название бесствольных систем ракетной артиллерии), «Бессмертный полк» и др., топонимы: Сталинград, Курская дуга. Символическое значение получили широко известные в России песни военных лет, например, «Вставай, страна огромная», «Синий платочек», «В землянке» и др. Сюда же можно отнести некоторые песни, появившиеся много лет спустя после окончания войны, но так точно передающие чувства и чаяния солдат прошедшей войны, что они получили символическое значение для носителей русского языка. В первую очередь это песня Давида Тухманова на слова Владимира Харitonова «День Победы» в исполнении Льва Лещенко и песня Булата Окуджавы «Здесь птицы не поют» из фильма «Белорусский вокзал». Как правило, иностранные учащиеся не придают значения песням, для них военные песни — это просто некий музыкальный контент, не более чем звуковое оформление. Для русского сознания эти песни связаны с Великой Отечественной войной. Символ блокады Ленинграда — звучащий метроном. К звучащим символам можно отнести

голос диктора Юрия Левитана: это он объявил о начале и об окончании войны, читал все сводки с фронта.

Объем лингвострановедческой информации, с которой преподаватель знакомит своих учащихся, зависит от уровня группы, того объема знаний, которыми они владеют, и интереса, который они проявляют к данной теме. Лингвострановедческий комментарий может быть более или менее подробным. В любом случае учащиеся смотрят видеофильм с интересом.

После просмотра видеофильма преподаватель организует беседу, в которой учащиеся делятся впечатлениями и отвечают на вопрос: *Почему необходимо помнить о войне, говорить о войне, отмечать праздник Победы спустя 7 десятилетий после окончания войны?* Это выход в не-подготовленную речь, когда учащийся пользуется всем накопленным багажом знаний, навыков и умений, чтобы выразить свое мнение.

Данный вид работы способствует прежде всего оптимизации учебного процесса, повышению языкового потенциала учащихся и расширению их фоновых знаний, пробуждает интерес к стране изучаемого языка, прививает уважение к истории, традициям России, приобщает к ее культуре. В результате повышаются мотивация учащихся и эффективность формирования лингвокультурологической компетенции.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бабаян Т. А. Электронный учебник и работа с текстом // Слово. Грамматика. Речь. Вып. XVI / отв. ред. О. В. Чагина. М.: Макс Пресс, 2015. С. 56.

² Красных В. В. Грамматика лингвокультуры, или Что держит языковую картину мира? // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. № 1. С. 123.

³ Щукин А. Н. К проблеме содержания обучения русскому языку как иностранному (новый подход) // Русское слово в мировой культуре. Матер. X Конгресса МАПРЯЛ. Пленарное заседание: Сб. докладов. Т. 2. / под ред. Е. Е. Юркова, Н. О. Рогожиной. СПб., 2003. С. 283.

⁴ Свидинская Н. Т. Культурные барьеры и их преодоление // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. Выпуск 26. Материалы секций XLIII Международной филологической конференции 11–16 марта 2014 г., СПб / редкол. Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова (отв. ред.), Л. В. Московкин и др. СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2015. С. 82.

⁵ Шишков М. С. К вопросу о понятии лингво(социо)культурной ситуации // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. Выпуск 26. Материалы секций XLIII Международной филологической конференции 11–16 марта 2014 г., СПб. / редкол. Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова (отв. ред.), Л. В. Московкин и др. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2015. С. 84.

Naimushina T. A.

Astrakhan State Technical University, Russia

EDUCATIONAL VIDEO AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF STUDENTS' MOTIVATION

The article discusses the use of educational video at the lessons of Russian as a foreign language. This type of work awakens the students' interest, enhances their motivation. The use of educational video in the classroom expands Russian as a foreign language linguocultural competence of the student, forms skills of listening, speaking and promotes access to spontaneous speech.

Keywords: Russian as a foreign language; educational video; linguocultural competence; motivation; optimization of the educational process.

Налимова Татьяна Анатольевна

*Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна, Россия*

t.a.nalimova@mail.ru

ДИАЛОГ КУЛЬТУР НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

Статья посвящена вопросам, связанным с изучением русских пословиц и поговорок в иностранной аудитории. Сопоставление содержания этого материала в русском и родном языках учащихся способствует вовлечению их в межкультурную коммуникацию («диалог культур»), в ходе которой происходит развитие всех видов компетенций, а также личностных качеств учащихся.

Ключевые слова: диалог культур, пословицы и поговорки, сопоставление, межкультурная коммуникация, развитие языковой, коммуникативной и лингвокультурологической компетенций.

Коммуникативно-культурологический подход, который является ведущим в отечественной лингводидактике, предполагает наравне с обучением языку и речевому общению изучение культуры народа — носителя изучаемого языка¹. Знакомство иностранных учащихся с национальной культурой (в нашем случае — с русской) происходит различными путями, поскольку культурный компонент содержится в единицах разных уровней языка. Наиболее ярко он находит отражение в лексике. Пословицы и поговорки признаются многими исследователями самыми «культуроемкими» единицами. Благодаря включению их в учебный процесс при обучении разным аспектам языка у преподавателей появляется возможность формирования у учащихся такой важной компетенции, как лингвокультурологическая, которая связана с воссозданием национальной картины мира как части сознания носителей языка. В свою очередь использование таких единиц языка в учебном процессе способствует вовлечению учащихся в «диалог культур». Кроме того, ознакомление иностранных учащихся с пословицами и поговорками, которые, как известно, отражают «гениальность, остроумие и дух нации» (Ф. Бэйкон), а также ее стремления, идеалы, суждения о разных сторонах жизни, способствует не только более глубокому постижению чужого языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера народа. Используя этот материал на занятиях по русскому языку, преподаватель помогает учащимся проникнуть в своеобразие мышления нашего народа, историю его развития, психологию.

Особенный интерес русские пословицы и поговорки вызывают у представителей неблизких культур (в частности, у учащихся из восточных стран как ближнего, так и дальнего зарубежья). Объяснение этому можно искать в разных природных условиях и образе жизни, в различиях исторического характера, психологии, в иных ценностных предпо-

чтениях и др. — во всем, что в той или иной мере накладывает отпечаток на мировосприятие народа.

Наиболее продуктивным и интересным обучение с использованием пословиц и поговорок в учебном процессе представляется в смешанных по национальному и возрастному признаку группах учащихся. Отметим, что сравнение учащихся во возрастному признаку показало, что аспиранты, в силу более богатого жизненного опыта демонстрируют более глубокое осмысление (восприятие) материала и, как следствие, большую активность в подборе соответствующих единиц в родном языке.

Проанализировав материал, который оказался в поле нашего зрения и обсуждался вместе с учащимися, отметим, что значительная часть русских пословиц и их соответствий в родных языках учащихся (узбекском, таджикском, китайском, тайском) отражает представления, универсальные для всех народов. Это свидетельствует о наличии общей составляющей в национальных картинах мира разных народов. Исходя из анализаируемого материала, к общим ценностям всех народов относятся: а) такие качества, как трудолюбие, коллективизм, ответственность за порученное дело, б) необходимость и важность учения и воспитания, в) дружба, г) значимость сказанного слова и др. Специфическим является то, что пословицы, содержащие образы животного мира, отличаются составом компонентов (названий животных), что можно объяснить, вероятно, наличием разных природных условий у народов, живущих в этих странах, и их разным отношением к тем или иным видам животных.

Отбор материала для анализа не ограничивался содержанием задания из пособия по грамматике (при изучении темы «Условные отношения» учащимся предлагалось трансформировать предложения с «пословичной» тематикой в конструкции со значением условия)². В анализируемый круг пословиц вошли разнообразные по тематике и часто употребляемые русские пословицы, имеющие разную синтаксическую структуру. Учащимся предлагалось подобрать из родного языка соответствия / несоответствия к русским пословицам, впоследствии этот материал проверялся и уточнялся преподавателем на основе данных словарей³ и интернет-сайтов⁴.

Абсолютных эквивалентов, то есть пословиц и поговорок, совпадающих и по смыслу, и по компонентному составу, и по синтаксическому строению, оказалось мало, да и не могло быть много в принципе. Среди них оказались следующие: *рус. Конь о четырех ногах да спотыкается, тадж. И хорошая лошадь иногда спотыкается;* *рус. Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать, тадж. Лучше один раз посмотреть, чем сто раз услышать;* *рус. Ум хорошо, а два лучше, тадж. Одна голова хорошо, а две лучше;* *рус. Время — деньги, китайск. Время — деньги.*

Значительная часть пословиц и поговорок, близких по смыслу, имеет разную форму (разное синтаксическое строение). Приведем лишь некото-

рые примеры. Так, к русской пословице *Кто не работает, тот не ест* студенты подобрали такие соответствия: *тадж. Надо работать, чтобы было сладко во рту*. *Чтобы есть, надо работать не только ртом, но и руками*. *Если не потрудился, не отдохнешь*. *Если нормально работаешь, будешь и жить хорошо; узбек. Тот, кто работает, должен есть; тайск. Нет работы — нет денег*; *Чтобы есть, надо работать* (ср. в нем. *Тот, кто работает, должен есть*). Этот пример показывает учащимся, что труд высоко ценится у всех народов и во всех культурах (восточной, западной), а отношение к труду в разных культурах хотя и схожее, но выражается по-разному. Смысл русской пословицы *Яйца курицы не учат* в сравниваемых языках не вызывает затруднений в понимании, поскольку во всех культурах и, соответственно, языках существует иерархия в отношениях между старшими и младшими: *тадж. Цыплята учат курицу кудахтать. Птиц не учат летать; тайск. Рыбу не учат плавать; япон. Обезьяну не учат лазить по деревьям; узбек. Я до тебя несколько штанов износил (когда злялся)*. Как мы видим, почти во всех приведенных пословицах имеется общий компонент: *учить / не учить*. Другой пример содержит напоминание всем нам о том, как важно бережно и ответственно относиться к каждому слову в нашей речи. Так, русской пословице *Слово не воробей, вылетит — не поймаешь* в других языках соответствуют такие: *тадж. Думай, что говоришь, чтобы твой друг не превратился во врага. Прежде чем сказать, поверни язык семь раз. Сначала подумай, потом говори; узбек. Выпущенная стрела назад не возвращается; китайск. Если ошибся дорогой, то можно вернуться, если ошибся словом — ничего нельзя сделать. Карета, даже запряженная четверкой, не догонит сказанного слова. Можно излечиться от удара меча, но не от удара языка; японск. Вылетевшее слово и на четверке лошадей не догонишь*. Смысл русской пословицы *Один в поле не воин* в рассматриваемых языках передается следующим образом: *тадж. Одной рукой узла не завяжешь. С одним кулаком не устоишь против львиных когтей; тайск. Из одной руки не получится хлопок; китайск. Одной рукой в ладости не хлопнешь. Одной чашкой не чокнешься*.

Русской пословице *У семи нянек дитя без глазу* учащиеся подобрали по несколько вариантов в каждом языке: *узб. Когда пастухов много, овцы дохнут. Пастухов много — баран нечистым подохнет; тадж. Когда пастухов много, овцу волк задерет. Принцесс много, а дома беспорядок; китайск. Лошадь, которой пользуются два человека, тошает. Лодка, которой пользуются две семьи, протекает. Когда много каменщиков, дом получается кривобоким*. В данных примерах выбор образов животных отражает главным образом основные виды деятельности этих народов.

Интересен, на наш взгляд, образный ряд и в пословицах, близких по смыслу, но различающихся отраженными в них реалиями, сравни-

рус. На безрыбье и рак — рыба, тадж. Где нет певчей птицы, там и лягушка за словья сойдет; китайск. Если в горах нет тигра, то и собака зовется царем; япон. В деревне без птиц и летучая мышь — птица. Как мы видим, диапазон образов животного мира достаточно широк, что говорит, с одной стороны, о близости человека к природе, к животному миру, а с другой — о специфике национального мышления.

Народы, живущие по соседству, могут пользоваться пословицами с одинаковыми компонентами, но с противоположным смыслом, например: *тадж. Одним выстрелом двух зайцев не убить; узбек. Одним выстрелом двух зайцев убить* (так говорят, когда женятся на богатой); *рус. Сердце с головой не в ладу, тадж. Сердце со словами должно быть в ладу.*

Если говорить о результатах использования пословиц на занятиях в целом, то следует отметить, что у учащихся наблюдаются следующие изменения:

- 1) повышается уровень активности, что способствует формированию устойчивого интереса (и, соответственно, мотивации) не только к изучению русского языка, но и к более глубокому осмыслению родного языка;
- 2) развиваются способности осуществлять такие мыслительные операции, как анализ, сравнение, обобщение, систематизация и структурирование материала и др.;
- 3) развивается языковая догадка;
- 4) совершенствуются грамматические навыки (в частности, это отмечалось на занятиях при изучении такой темы, как «Выражение условных отношений», и др.), а также коммуникативные умения в процессе выполнения заданий, связанных с толкованием смысла пословиц на русском языке;
- 5) активизируется долговременная память, что связано с необходимостью вспомнить соответствующие пословицы в родном языке;
- 6) активизируется как активный, так и пассивный словарный запас, который необходим для толкования пословиц родного языка;
- 7) развивается ассоциативное мышление, так как во время работы всплывают в памяти афоризмы и цитаты из работ древних философов, высказывания великих людей, строки из произведений национальной литературы и др., что дает импульс к межкультурной коммуникации;
- 8) расширяется общий кругозор;
- 9) происходит культурное взаимообогащение, что приводит к общему развитию личности и, как следствие, к совершенствованию лингвокультурологической компетенции;
- 10) создаются условия для переноса знаний, умений и навыков из одной сферы общения в другие;
- 11) реализуется воспитательный потенциал материала, так как формируется толерантное отношение друг к другу у представителей разных народов, реально начинаяющих осознавать, что их сближает значительно больше моментов, чем разъединяет.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. 246 с.

² Практикум по русскому языку для иностранных учащихся, обучающихся в нефилологических вузах России: Основной этап / отв. ред. Д. И. Фурсенко. 2-е изд., М.: изд-во МГУ, 2010. С. 65.

³ Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Лабиринт, 2000. 537 с.; Пермяков Г. Л. Пословицы и поговорки народов Востока. М.: Лабиринт, 1979. 456 с.

⁴ www.tajik-gateway.org/wp/; uznayslovo.ru/sarticles.php/; millionstatusov.ru/; poslovitsi/nar.html; litra.studentochka.ru/book.

Nalimova T. A.

St. Peterburg State University of Industrial Technologies and Design, Russia

DIALOGUE OF CULTURES IN STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE ON THE BASIS OF PROVERBS AND SAYINGS

The article is devoted to the problems related to studying Russian proverbs and sayings by foreigners. Comparing such material in Russian and that of their own languages contributes to the development of all types of competences, impacts the development of their personality qualities.

Keywords: culturale dialogue; proverbs and sayings; comparison; intercultural communication; development of language; communicative and country study competences.

Нахабина Майя Михайловна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

ciemsu.org@mail.ru

**СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ КАК ОСНОВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
ДЛЯ ОБУЧАЮЩЕГО И ОБУЧАЕМОГО**

Статья посвящена проблемам создания современного учебника русского языка для иностранцев, который должен стать основой для процесса обучения и научения.

Ключевые слова: современный учебник русского языка, виды речевой деятельности, естественная коммуникация.

В настоящее время компетентностный подход в методике преподавания иностранного языка получил научно обоснованную аргументацию в связи с изменением в парадигме смежных с методикой наук — лингвистикой и психологией. Около тридцати пяти лет тому назад зародилась новая наука — когнитивистика (теория познания). Она объединяет методы, используемые в лингвистике, психологии, информатике, философии и нейробиологии, чтобы объяснить, каким образом человек воспринимает и перерабатывает информацию об окружающем его мире, по каким принципам работает человеческое сознание. Новейшие исследования, проливающие свет на языковые способности, произвели переворот в нашем понимании языка, его роли в жизни людей. Все знают, что язык пронизывает мысль, заставляя носителей разных языков по-разному истолковывать реальность.

Как в любой деятельности, включая вербальную, главным стержневым понятием является целенаправленность действия. Цель понимается в психологии как осознанный образ будущего результата действия. Это является основанием для того, чтобы сформулировать цель применительно к изучению иностранного языка как осознанно планируемый результат преподавания и изучения языка. В настоящее время эта цель определяется как формирование способности и готовности обучаемого к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения, иными словами, наша цель — формирование когнитивно-коммуникативной компетенции обучаемого, достижение им необходимого уровня развития умений в основных видах речевой деятельности для адекватного речевого поведения при реализации своих жизненных и ситуативно обусловленных потребностей. Концепция формирования коммуникативной компетенции в результате обучения иностранному (в данном случае — русскому) языку реализуется в современных учебниках, содержание которых обеспечивает обучаемому развитие совокупности таких

знаний, навыков и умений, которые составляют его коммуникативную компетенцию.

Известный лингвист Ноам Хомский обратил внимание на два фундаментальных факта в отношении языка. Во-первых, практически каждое предложение, которое человек произносит или понимает, это принципиально новая комбинация слов, впервые возникающая, поэтому язык не может быть набором реакций на раздражение, о чём говорили бихевиористы, мозг должен содержать программу, чтобы получать неограниченное число предложений из ограниченного числа слов. Эта программа может называться «ментальной грамматикой» (это не грамматика, изучаемая в школе, которая является всего лишь путеводителем по правилам письменной речи). Второй фундаментальный факт заключается в том, что в детях эта сложно организованная грамматика развивается быстро и самопроизвольно, поэтому Н. Хомский утверждает, что дети с рождения должны нести в себе некую схему, общую для грамматик всех языков, «универсальную грамматику», лежащую в основе каждой конкретной грамматики. В настоящее время вопросами «универсальной грамматики», ее параметрами, ее общими особенностями занимаются многие учёные лингвисты и психолингвисты (Э. Леннеберг, Дж. Миллер, Р. Браун, Ст. Пиннер, М. Бейкер и др.). Безусловно, эти исследования в области определения параметров и особенностей универсальной грамматики и вообще ее существования «в темном поле сознания» (М. Бейкер) позволяют человеку приблизиться к решению загадок, которые таит в себе естественный язык, и увидеть, что многообразию языков мира свойственна определенная регулярность, определенные общие закономерности.

Все эти новые исследования в лингвистике, психолингвистике и психологии являются основой для формирования новой парадигмы в методике преподавания иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного. Именно компетентностный подход даёт возможность по-новому представить материал по содержанию обучения в современном учебнике по РКИ. При создании учебника нового поколения по РКИ учитывался современный подход к образовательному процессу.

Основные принципиальные положения современной методики преподавания РКИ нашли свое отражение в материалах нового учебного комплекса (учебник, рабочая тетрадь, аудиодиск) по русскому языку «Русский сезон», разработанного и написанного преподавателями Института русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова*.

Материалы учебника помогают преподавателю ответить на вопросы «Какова ваша цель обучения? Знаете ли вы, что собираетесь делать?». Разработка целей различной степени обобщенности и реализация этих целей — одна из наиболее важных проблем педагогики. Действовать без какой-либо предварительно заданной цели и гипотезы результатов своей деятельности невозможно.

Гипотетическая модель речевого поведения иностранца лежит в основе организации коммуникативно ориентированного обучения иностранному языку в заданных ситуациях. Набор этих ситуаций и их речевое оформление представлено в Лингводидактическом описании каждого уровня и Требованиях к уровню владения русским языком в основных видах речевой деятельности.

В презентации и усвоении нового материала в учебнике используются последние исследования в области лингвистической мысли во второй половине XX и начале XXI века, которые связаны с возникновением новых направлений в лингвистике: когнитивной лингвистики, коммуникативной, прагматической, функциональной, компьютерной и т. д.

В учебнике активно используются данные новых и развивающихся направлений в лингвистике, связанные с изучением русского языка. К ним относятся интегративная грамматика (возглавляет это направление Ю. Апресян), функциональная грамматика (А. Бондарко), а также активная грамматика, основанная на базе ассоциативно-вербальных связей (Ю. Карапулов). Все это дает возможность по-новому представить сложную и красивую систему русского языка иностранным учащимся.

В организации усвоения материала в учебнике активно используются данные нового направления в психологии — когнитивной психологии, связанной с восприятием, переработкой или интерпретацией, хранением и воспроизведением информации. Данные когнитивной психологии являются обоснованием для более разнообразного, глубокого и интересного представления материала, чтобы люди с разными когнитивными стилями лучше могли усваивать его и адекватно выстраивать свою систему функционально-смысловых ориентиров при порождении, восприятии и понимании речи.

В создании упражнений по усвоению и закреплению материала учитывалось изменение отношения к обучаемому как к активному субъекту обучения, находящемуся в партнерских отношениях с обучающим, что дает возможность активизировать деятельность обучаемого, сделать эту деятельность более целенаправленной, эффективной, с более широким включением эмоционально оценочного фактора, чтобы изучение языка приносило человеку удовольствие.

Изучение языка рассматривается не только как овладение определенным новым кодом, предназначенным для передачи и получения информации, процесс изучения иеродного языка связывается с поведением «человека в языке», с его когнитивно-коммуникативной деятельностью на этом языке, с его способностями, возможностями и умением найти определенную стратегию поведения для решения вербальных и невербальных задач в каждой возникающей ситуации.

В отборе и презентации содержания учебника реализуются современные теоретически обоснованные когнитивно-коммуникативный

и прагматический подход к обучению языку, при этом основной упор делается на формирование активности обучаемых, развитие их личностной и социальной ответственности, осознанию цели и самооценке результатов обучения.

Характерной особенностью учебника является его активная направленность на обучаемого, стимулирование его активного, самостоятельного усвоения материала учебника и целенаправленное формирование и развитие новых умений и навыков, активное включение в работу совокупности природных компетенций, проявляющихся в способности обучаемых анализировать, синтезировать, сопоставлять предлагаемый материал, интегрировать, переносить и использовать знания в разных жизненных ситуациях. Такая широкая обращенность к обучаемому создает условия для активного и самостоятельного усвоения материала учащимися.

В учебнике предлагается рациональная организация процесса овладения языком, а также для учащихся обеспечивается возможность реализовать свои коммуникативные задачи в определенном наборе социально-бытовых ситуаций, что помогает формированию элементарных норм социально-культурного поведения в стране изучаемого языка.

Тексты учебника содержат элементы диалогической и монологической речи. Это обеспечивает развитие аудитивных навыков, навыков воспроизведения монологических высказываний, построения собственных высказываний и выражения своего отношения к полученной информации.

В учебнике представлен широкий выбор ориентиров, обеспечивающих глубокую проработку и освоение языкового материала (тесты, живые диалоги, иллюстрированные ситуации, творческие задания, разнообразные схемы и грамматические таблицы), — все это способствует активизации осознаваемых и неосознаваемых, контролируемых и неконтролируемых процессов овладения языком.

Тщательно отобранный иллюстративный материал учебника (рисунки, фотографии, фольклорные мотивы, символы) позволяет опираться не только на логическое и ассоциативное мышление, но и на эмоциональное восприятие учащихся, что делает работу по учебнику более эффективной.

ПРИМЕЧАНИЯ

* Нахабина М. И., Антонова В. Е., Жабоклицкая И. И. и др. Русский сезон. Элементарный уровень. СПб.: Златоуст, 2015. 336 с.

Nahabina M. M.

Lomonosov Moscow State University, Russia

A MODERN TEXTBOOK OF RUSSIAN FOR A FOREIGNERS AS A BASIS FOR THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING

The article is devoted to problems of creation of modern Russian language textbook for foreigners, which should be the basis for the process of teaching and learning.

Keywords: modern textbook of Russian; types of speech functioning; natural communication.

Нестерская Лия Александровна
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия
liane1@yandex.ru

ТЕКСТОВОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКИЙ ПРЕССЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В статье рассматриваются теоретико-методологические вопросы, связанные с представлением газетных текстов современной российской прессы в иноязычной аудитории. Предлагается схема, по которой может быть построена лингвометодическая модель обучения при работе над газетным текстом.

Ключевые слова: современная российская пресса, медиатекст, текстовое пространство, русский язык как иностранный, лингвометодическая модель обучения.

Проблема взаимодействия языковых и социокультурных процессов имеет большое теоретическое и практическое значение для развития межкультурных контактов. Язык при этом рассматривается не только как средство коммуникации, но и как национальная культурная ценность и средство распространения культуры.

Язык прессы обладает огромными возможностями и оказывает сильнейшее влияние на другие разновидности литературного языка и общество в целом.

К началу XXI века язык СМИ становится эталонным нормотворческим фактором, влияющим не только на формирование нормы современного русского литературного языка, но и на этническую языковую культуру.

Осмысление новых тенденций в развитии современной языковой ситуации через текстовое пространство российской прессы, через язык прессы, построение лингвометодических моделей восприятия русского медиатекста в иностранной аудитории возможно только при интегративном подходе (связь с достижениями различных дисциплин — журналистики, социологии, теории коммуникации и лингводидактики) и сопоставительном изучении языков.

Газетный текст и газетный язык, сформировавшиеся в России в 60-х гг. XIX века, в XX веке несколько раз меняли свое «лицо», отражая смену господствующего стандарта: от «музыки революции» до «оттепелевской либерализации» и двойного стандарта «эпохи застоя». В конце 1980-х гг., начале 1990-х гг. «газетный текст становится отражением тенденций языкового общения социума: сленг, просторечие, стеб, «криминоНимы» через язык прессы расширяют рамки литературного языка»¹.

Что же характерно для языка и стиля современных средств массовой информации?

Можно говорить о трех тенденциях: сильном влиянии разговорной стихии, притоке иностранных слов, широком использовании новой лексики.

Периодическая печать сегодня в стремлении уйти от недавнего официоза и назидательности, отразить многообразие связей России с внешним миром, освоить понятия политики, экономики создает и распространяет новые штампы, засоряет язык жаргонизмами и модными американизмами, нарушая традиции родного языка и нормы чужого.

Сегодня российские газеты и журналы имеют своего определенного читателя. Сформировалась широкая типология газетных изданий: качественная массовая пресса, «желтая пресса», «женская» и «молодежная» пресса.

Современный газетный текст — понятие многомерное и разноликое, поэтому он привлекает внимание представителей самых разных областей знаний. Для нас, преподавателей русского языка как иностранного, важно, что газетный текст в качестве аутентичных материалов имеет долгую традицию использования при изучении русского языка как неродного. Но сегодня понимание газетного текста, газетной информации, адекватное замыслу автора, значительно затруднено дестандартизацией языка газеты, которое выражается в яркой оценочности, использовании стилистических вариантов нейтральной лексики, диалогическом характере текстов, тенденции к возрастанию экспрессивности, с одной стороны, и усилению информативности газетного текста, с другой.

На стилистику, структуру, типологию и функционирование газетного текста влияют социальные условия и социокультурный контекст. Поэтому описание современного русского газетного текста из-за быстрой его эволюции — меняющегося спектра газетных изданий, вариативности жанрового и языкового использования — быстро устаревает.

Газетный текст — это единый текст, объединяющий в себе другие тексты, то есть это текст текстов, в котором может отражаться время, пространство (внутренняя жизнь страны, события в мире), субъект и сфера его деятельности (экономика, культура, спорт, искусство, экология и др.) и язык носителей языка (пресса одна из первых фиксирует изменения в языке, новые тенденции в его развитии). Повышенный интерес иностранцев, изучающих русский язык, к газетной информации обусловлен тем, что именно прессы в силу своей специфики быстро и оперативно реагирует на социальные, политические, экономические и культурные изменения, происходящие в России и мире.

Следует отметить, что в настоящее время в связи с обновлением палитры жанров и разрушением жанровых канонов современной прессы, формируются новые тенденции в описании газетного текста и представлении его в иностранной аудитории. Можно выделить некоторые жанровые формы газетного текста, на которые обращается особое внимание на занятиях по русскому языку как неродному. Это, по традиции, хроника (хроникальные сообщения, хроникальные блоки, представляющие собой заголовки), краткие заметки. По популярности и значимости

в текстовом пространстве российской прессы — это интервью с известными политиками, деятелями культуры, спортсменами, репортаж с места событий, статья-эссе аналитического или полемического характера. По интересам иностранных учащихся — это рецензия, политический или экономический комментарий. Подборка газетных текстов для работы в иностранной аудитории, безусловно, имеет свою специфику из-за различного интереса и различной мотивации обращения иностранных учащихся к газетному тексту.

Можно ли в этой связи говорить о какой-то общей модели работы с газетным текстом в иностранной аудитории?

Очевидно, да, если рассматривать газетный текст как социально-речевое явление, отражающее ментальное пространство носителей языка в стилистических структурах газетного дискурса, если при анализе газетного текста принимать во внимание общеязыковую оппозицию «стандарт — экспрессия», которая является нормой газетного текста²

Со существование в газетном тексте стереотипного набора средств для достижения большего понимания и быстрой передачи информации, с одной стороны, свободы выбора, вариативности языковых единиц для эмоционально-оценочной информации, с другой стороны, объясняется действием закона оппозиции «стандарт — экспрессия», который работает как структурный принцип газетного текста. Из этого следует, что для адекватного восприятия и понимания газетного текста иностранным учащимся необходимо знать не только стандартные формы газетно-публицистического стиля (общеупотребительная лексика, составляющая его лексическую основу, специальные термины, имена собственные, аббревиатуры, глагольно-именные описательные обороты, сложные синтаксические конструкции и др.), но понимать также структуру экспрессивных форм газетно-публицистического стиля, чтобы воспринимать оценки и эмоции автора газетного текста.

При анализе газетного текста в иностранной аудитории необходимо учитывать разные источники экспрессивности, которые предполагают противопоставление нейтрального / ненейтрального, мотивированного / немотивированного, обычного / необычного. При наличии нейтрального варианта как экспрессивные, эмоционально окрашенные могут восприниматься единицы любого уровня языка — слово, устойчивое словосочетание, произносительный вариант фонемы, синтаксическая конструкция.

При анализе современного газетного текста необходимо учитывать разные источники экспрессивности, механизм, с помощью которого происходит «деавтоматизация» восприятия и читатель получает в газетном сообщении дополнительную эмоционально-оценочную, авторскую информацию.

Функциональный подход к газетному тексту предполагает изучение речевых стереотипов не просто через перевод или объяснение их значе-

ния, а в реальной речевой ситуации с изъяснением / комментированием фоновых знаний, связанных с культурно-историческими ассоциациями, на которых основывается семантика языковых единиц.

Лингвометодическая модель обучения при работе над газетным текстом, имеющим автора, определенного адресата и пользователя — иностранного учащегося, может быть построена по следующей схеме: номинация газетного издания — рубрика — заголовок (подзаголовок) — вводка — сообщение.

Материалы средств массовой коммуникации, актуальные и интересные для носителей русского языка, могут наполнить новым содержанием процесс изучения русского языка как неродного. Осмысление, возможность разных подходов к одному и тому же феномену, рассмотрение материалов массмедиа с разных ракурсов могут позволить творчески моделировать работу с газетным текстом в иностранной аудитории.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Русский язык конца XX столетия (1985–1995) / [под ред. Е. А. Земской]. М.: Языки русской культуры, 1996. 473 с.

² Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. Некоторые особенности языка современной газетной публицистики. М.: Изд-во МГУ, 1971. 266 с.

Nesterskaya L. A.

Lomonosov Moscow State University, Russia

TEXT SPACE OF MODERN RUSSIAN MEDIA IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGNERS

The article deals with theoretical and methodological issues related to the presentation of contemporary Russian newspaper texts in a foreign language audience, offering a scheme on which can be built linguistic methodological teaching model in working with a newspaper text.

Keywords: modern Russian media; media text; text space; Russian as a foreign language; linguistic methodological teaching model.

Низамутдинова Гульназ Саматовна
Башкирский государственный университет, Россия
gul2886@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ: ОБУЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТАМ КОММУНИКАЦИИ

В статье речь идет о возможностях использования Национального корпуса русского языка в обучении иностранных студентов невербальной коммуникации в процессе преподавания русского языка как иностранного. Рассматриваются особенности применения интернет-ресурсов как источника получения информации в лингводидактическом процессе.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, Национальный корпус русского языка, Интернет, мультимедийный корпус, культура.

Современная ситуация обучения русскому языку иностранных студентов предполагает поиск нового содержательного и формального наполнения всего процесса овладения русским языком, приобретения на данном языке как профессиональных, так и общекультурных знаний. Понимание чужой культуры через язык требует выхода за рамки лексики, грамматики и синтаксиса, ведь успешное познание иноязычной культуры возможно только в том случае, если одновременно с обучением языку достаточное внимание уделяется и культуре общения. Немалый вклад в постижение культуры изучаемого языка вносит умение правильно интерпретировать невербальные средства, которыми пользуются носители языка в процессе коммуникации.

В условиях внедрения в процесс обучения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) модернизируется и преподавание РКИ, когда компьютер и Интернет начинают использоваться в лингводидактических целях.

Интернет как глобальный ресурс, в частности, для сферы РКИ, по мнению исследователей, только очерчивается в своих контурах. В научно-методической литературе последних лет появилось большое количество публикаций, посвященных проблемам изучения образовательных возможностей интернет-ресурсов, в частности, в обучении иностранным языкам (Э. Г. Азимов, А. А. Андреев, И. М. Ибрагимов, Е. С. Полат, А. Л. Назаренко, Л. К. Гейхман, С. Н. Михайлов и другие). В «Практической методике обучения РКИ» Э. Г. Азимов выделил следующие особенности информации в Интернете:

1. Расположение. Информация функционирует в Сети, по сравнению с традиционной информацией форма ее распространения, хранения является глобальной, вся информация находится в компьютерах, подключенных к Интернету, независимо от того, где они находятся.
2. Разнообразие. Содержание информации выражается в форме мультимедиа (звук, графика, видео), многоязычной форме, что намного обогащает содержание информации и способы ее организации и хранения.

3. Всеобщая доступность. Информация в Интернете может иметь форму «посещения» данного ресурса неограниченным количеством пользователей, в Интернете нет ограничений в доступе к информации в традиционном понимании.
4. Оперативность. По оперативности получения информации Интернета превышает любую другую форму организации информации¹.

При рассмотрении Интернета как источника получения информации в лингводидактическом процессе прежде всего выделяется проблема поиска информации и использования разнообразных интернет-ресурсов на русском языке справочного характера. Эти ресурсы можно использовать в качестве современного аутентичного языкового и культурологического материала на занятиях по РКИ, а также как иллюстративный материал при изучении лексико-грамматических и коммуникативных тем, и как опорный материал для организации поисковой деятельности иностранных учащихся в российских интернет-ресурсах, и как инструмент для поиска и сбора информации по темам исследовательских проектов.

Ресурсы сети Интернет, по мнению А. Н. Богомолова, позволяют создать подлинную языковую среду и поставить задачу формирования потребности в изучении иностранного языка на основе интенсивного общения с его носителями, работы с аутентичной литературой самых разных жанровых разновидностей, аудирования оригинальных текстов, записанных носителями языка. В этом случае, пишет Богомолов, можно ставить вопрос о формировании социокультурной компетенции на основе диалога культур².

Созданный в 2003 году и регулярно пополняемый и обновляемый электронный Национальный корпус русского языка (НКРЯ) предоставляет практически неограниченную исследовательскую и обучающую базу как для специалистов в области русского как иностранного, так и для всех изучающих русский язык в качестве родного и иностранного.

Определение корпуса в целом и национального корпуса в частности мы находим в разделе «Что такое корпус?» на сайте: «Корпус — это информационно-справочная система, основанная на собрании текстов на некотором языке в электронной форме. Национальный корпус представляет данный язык на определенном этапе (или этапах) его существования и во всем многообразии жанров, стилей, территориальных и социальных вариантов и т. п.»³.

В качестве особенностей национального корпуса выделяются следующие:

- представительность, или сбалансированный состав текстов;
- содержание в нем дополнительной информации о свойствах входящих в него текстов (разметка, или аннотация).

Структура НКРЯ представлена следующими подкорпусами, всего их 11:

1. Основной корпус текстов (современные письменные тексты, тексты XVIII — середины XX века).
2. Глубоко аннотированный (синтаксический) корпус.

3. Газетный корпус (корпус современных СМИ).
4. Корпус региональной и зарубежной прессы.
5. Корпус параллельных текстов.
6. Корпус диалектных текстов.
7. Корпус поэтических текстов.
8. Обучающий корпус русского языка.
9. Корпус устной речи.
10. Акцентологический корпус.
11. Мультимедийный корпус.

Для обеспечения комплексного подхода к обучению РКИ огромную пользу имеет мультимедийный корпус, открытый в 2010 г. Он включает фрагменты кинофильмов 1930 — 2000-х гг. Они представлены в виде параллельных видеоряда, аудиоряда и текстовой расшифровки звучащей речи, а также наблюдаемых в кадре жестов. В мультимедийном корпусе возможен поиск не только по произносимому тексту, но и по жестам (кивание головой, похлопывание по плечу и т. п.) и типу речевого действия (согласие, ирония и т. п.). В поисковой выдаче видеофрагменты доступны для просмотра и прослушивания.

Очевидно, что процесс обучения невербальному общению не может ограничиваться использованием в преподавании только текстового материала. Применение аудиовизуальных средств при этом становится особенно актуальным.

Проиллюстрируем практическое использование мультимедийного подкорпуса. Обратимся к регулирующему жесту привлечения внимания. Чтобы найти видеопримеры, демонстрирующие употребление данного жеста, задаем в параметрах значение жеста «Привлечь внимание».

Корпус находит 243 фрагмента из кинофильмов с использованием средств невербалики со значением привлечения внимания. Они все доступны для скачивания.

Например, из огромного количества найденного материала мы отобрали эпизод из кинофильма «Друг мой, Колька!» (1961) Алексея Салтыкова. К видеофрагменту дается текстовая расшифровка:

*[На улице]
[Исаев, Игорь Косухин, муж, 28, 1933] Здорово / Снегирь.
[Друг Исаева, муж] Ни ответа ни приёта!
[Исаев, Игорь Косухин, муж, 28, 1933] Ну? Ключ принес?
[Колька, Александр Кобозев, муж] Какой ключ? Нету у меня ключа.*

Также описывается представленный в отрывке жест:

Имя	Пол	Активный орган	Название жеста	Значение жеста
Игорь Косухин	муж	рука	Коснуться кого-либо	Привлечь внимание

Таким образом, данный видеофрагмент может быть включен в электронный обучающий курс для иностранных студентов как наглядное изображение представленного жеста привлечения внимания.

В век информационных технологий использование мультимедийных средств и интернет-ресурсов на занятиях по РКИ обеспечивает комплексный подход к обучению русскому языку. По нашему мнению, видеоролики, различные виды презентаций, применение сайтов соответствующей тематики на занятиях по русскому языку как иностранному способны пробудить интерес учащихся к изучаемым явлениям, а такая область науки, как изучение невербальной коммуникации, не может ограничиваться лишь речевым представлением материала.

Обращение к мультимедийному подкорпусу НКРЯ дает широкую возможность для подбора материала с целью составления электронных аудиовизуальных учебных пособий и словарей, ориентированных на изучение культурной составляющей в целом и особенностей невербальной коммуникации носителей изучаемого языка в частности. Использование НКРЯ позволяет не только усовершенствовать существующие методики преподавания, но и открывает перспективу создания принципиально новых подходов к обучению РКИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Азимов Э. Г. Компьютерные технологии в обучении русскому языку как иностранному // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / под ред. А. Н. Щукина. М.: Русский язык, 2003. 305 с.

² Богомолов А. Н. Интернет-среда в обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс]. URL: <http://pandia.ru/text/77/305/24137.php> (дата обращения 28.04.2016).

³ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/corpora-intro.html> (дата обращения 28.04.2016).

Nizamutdinova G. S.

Bashkir State University, Russia

THE USE OF THE RUSSIAN NATIONAL CORPUS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: TEACHING OF NONVERBAL COMMUNICATION

The article is about using the Russian National Corpus in teaching nonverbal communication to foreign students in the course of Russian as a foreign language. The Internet is regarded as the information source in linguo-didactic process.

Keywords: nonverbal communication; Russian National Corpus; Internet; multimedia corpus; culture.

Никитина Елена Анатольевна

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого, Россия*

elenanik1@mail.ru

ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ К ТРКИ-2 (СУБТЕСТ «АУДИРОВАНИЕ»)

В статье рассматриваются лингвометодические основы организации курса русского языка как иностранного для учащихся продвинутого этапа обучения. Освещаются проблемы обучения иностранных студентов к прохождению субтеста по аудированию в рамках тестирования на второй сертификационный уровень владения русским языком как иностранным.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, продвинутый этап обучения, аудирование.

В настоящее время сертификационное тестирование является частью языковой политики России по распространению и укреплению позиций русского языка в мире. Статус сертификата как документа предполагает подтверждение практических навыков его обладателя в той или иной области применения русского языка в требуемом объеме. Сертификат ТРКИ-2 свидетельствует о достаточно высоком уровне коммуникативной компетенции иностранного гражданина во всех сферах общения.

В Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (ИМОП СПбПУ) ежегодно изучают русский язык иностранные студенты более чем из 60 стран мира. Так в 2015/16 учебном году на обучение по программе «Базовая подготовка иностранных граждан в вузы России» были зачислены 660 студентов из 63 стран мира. При этом 86 человек ранее изучали русский язык по различным программам как на родине, так и в России.

Следует отметить, что в последние десятилетия изменяются качественные характеристики контингента учащихся: на обучение в ИМОП СПбПУ приезжают не только выпускники школ, но и высококвалифицированные специалисты разного профиля с высшим образованием. В отличие от большинства студентов, обучающихся по программе подготовки в вуз, они принадлежат к другой возрастной категории, имеют высокую мотивацию к обучению, разносторонние интересы, серьезный уровень требований к качеству предлагаемых образовательных услуг. Также увеличивается численность граждан, приезжающих в ИМОП СПбПУ с целью последующего обучения в магистратуре и аспирантуре. Эти учащиеся имеют более высокую общеобразовательную подготовку. Многие из них, планируя дальнейшую деятельность в Российской Федерации, не всегда могут четко определить цели изучения русского языка.

При этом, как правило, они выражают желание освоить такую специфическую функциональную подсистему русского языка, как разговорная речь. Вместе с тем в качестве формы итогового контроля многие учащиеся выбирают тестирование на Второй сертификационный уровень владения русским языком как иностранным.

В ИМОП СПбПУ уже 17 лет функционирует Центр тестирования, в котором осуществляется тестирование иностранных граждан на все уровни владения русским языком как иностранным. Здесь созданы все условия для желающих пройти тестирование: проводятся консультации по процедуре проведения тестирования, консультации по содержанию всех субтестов, даются рекомендации по учебной литературе для подготовки к тестированию. На кафедре «Русский язык как иностранный» созданы учебники, учебные пособия, тестовые материалы для успешной подготовки иностранных граждан к тестированию.

Тестовый контроль предполагает проверку сформированности языковых навыков и речевых умений при реализации определенных тактик речевого поведения в основных видах речевой деятельности — чтении, письме, говорении и аудировании.

Аудирование традиционно считается одним из самых сложных видов речевой деятельности при обучении иностранных студентов русскому языку. Особо актуальной проблема формирования навыков аудирования русской речи становится при подготовке учащихся к тестированию на высшие уровни владения русским языком как иностранным. Так, в систему тестов по аудированию на II уровне включены задания на понимание диалогов, рекламной информации, фрагментов художественных фильмов, интервью, новостных сообщений на русском языке. При этом адекватное понимание предъявляемых аудиотекстов проверяется на уровнях общего, детального и критического понимания, оценивается также умение понимать эксплицитно выраженные социокультурные мотивации и формы поведения. Перечисленные аспекты вызывают существенные трудности у кандидатов при прохождении тестирования.

На кафедре «Русский язык как иностранный» уделяется большое внимание формированию навыков аудирования русской речи на всех этапах обучения иностранных студентов. Так, на практических занятиях во втором семестре по учебному плану отводится 20 часов в неделю на изучение русского языка, из них регулярно 4–6 часов отводится на аудирование.

В рамках данного субтеста проверяются способность тестируемого достигать точности понимания предъявляемого аудиотекста и возможность использования полученной информации в pragматических целях.

При подготовке к тестированию на II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в области аудирования соискателю следует обратить серьезное внимание на работу с рекламными текстами.

Рекламные тексты благодаря своей динамичности и отзывчивости на актуальные процессы, происходящие в современном русском языке, выступают в роли естественного контекста для введения, тренировки и закрепления языкового материала.

Рекламные тексты характеризуются определенным набором лингвистических особенностей. Рассмотрим некоторые из них. Синтаксис рекламы отражает характеристики всех стилей русского языка. Рекламным текстам свойственны лаконичность, компрессия смысла, динанизм, экспрессивность, императивность, структурно-смысловое выделение в тексте наиболее важной информации. Для синтаксиса рекламных текстов характерно преимущественное употребление конструкций простого предложения. Доминирование простых предложений в структуре рекламных текстов объясняется стремлением как можно короче и яснее сформулировать слоган и комментирующую часть рекламного текста. Наиболее частотными типами простого предложения в рекламных текстах являются назывные предложения, в которых представлено только подлежащее. В некоторых случаях рекламный микротекст может быть представлен словосочетанием или одним словом.

Исследователи отмечают, что для синтаксиса рекламных текстов характерны структуры, усиливающие эмоциональное воздействие на адресата (в частности, восклицательные предложения, предложения с семантикой оценочной характеризации), а также конструкции, подчеркивающие выразительность текста (риторические фигуры, парцеллированные конструкции, создающие семантическую емкость, компрессию текста (биноминативные структуры, сегментация)¹.

Основными структурными элементами, которые почти всегда используются в рекламных текстах, являются заголовок, основной текст и рекламный слоган, выступающий в качестве главного композиционного ядра текста. Слоган определяется как спрессованная до формулы суть рекламной концепции, доведенная до лингвистического совершенствования запоминающаяся мысль². В некоторых случаях весь рекламный текст представляет собой название рекламируемого продукта или бренда и сопровождающего его слогана. Основная цель слогана заключается в привлечении внимания к рекламируемому объекту за счет эмоционально окрашенных языковых средств. В первую очередь образность и эмоциональность достигается посредством использования лексических единиц, обладающих многозначностью, наличием коннотативных значений, стилистически маркированных лексических средств (архаизмов, окказионализмов, терминологии и т. п.) Слоган отличается в плане содержания коммуникативно-смысловой и семантической емкостью, а в плане выражения — лаконичностью, достигаемой за счет типизированного строения.

Текст рекламного объявления характеризуется цельностью, связностью, коммуникативной направленностью и обладает особой струк-

турой. Наиболее распространенными текстообразующими средствами связи в рекламном объявлении являются различные виды повторов, тема-ретмические цепочки с преобладанием сквозной темы, параллельные и эллиптические конструкции. Наконец, отметим, что в текстах рекламы используются специальные просодические приемы (фонетический и ритмический повтор), также повышающие экспрессивность данных текстов.

Интерпретация перечисленных особенностей рекламных текстов вызывает определенные трудности у иностранных учащихся в процессе их восприятия на слух. В связи с этим при формировании аудитивной компетенции при подготовке кандидатов к тестированию на II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным необходимо:

- переосмыслить и скорректировать некоторые методические приемы по использованию рекламных текстов при подготовке к тестированию на ТРКИ;
- предлагать упражнения на распознавание перечисленных выше грамматических конструкций и лексических средств, характерных для рекламных текстов;
- отбирать языковой материал, включающий грамматические конструкции и лексические средства, соответствующие трудности предъявляемых на тестировании аудиотекстов;
- своевременно обновлять текстовые материалы в связи с изменением социокультурного фона и особенно общественно-политических реалий в мире.

Проблема отбора текстового материала и формирование аудитивной компетенции иностранных учащихся на материале рекламных текстов получила освещение в научных исследованиях. В частности, была предложена одна из возможных моделей формирования коммуникативной грамматической компетенции при аудировании рекламных текстов на примере изучения способов выражения значения побудительности в русском языке на основе упражнений, составляющих содержание этапов презентации грамматического материала, языковой, коммуникативной практики, обратной связи³.

Следует отметить, что в настоящее время создано значительное количество материалов для подготовки к прохождению субтеста «Аудирование» в системе ТРКИ, однако данные материалы недостаточно систематизированы и не представлены на рынке образовательных услуг в достаточном количестве. Кроме того, материалы имеющихся учебных пособий с течением времени перестают быть актуальными, т. к. меняется социокультурный фон и особенно общественно-политические реалии.

В связи с этим остается актуальным создание системы аудиоматериалов, направленных на формирование аудитивной компетенции учащихся при подготовке к тестированию на II уровень владения русским языком как иностранным.

При подготовке ко всем субтестам нами используются учебные пособия: М. Э. Парецкой⁴, М. Н. Маковой и О. А. Усковой⁵, Г. Н. Аверьяновой

вой⁶, Н. П. Андрюшиной⁷, Н. Н. Ананьиной и др⁸., содержащие специализированные тренировочные упражнения и тесты.

Таким образом, с учетом изменившихся качественных характеристик контингента в ИМОП СПбПУ в настоящее время особое внимание уделяется подготовке иностранных студентов продвинутого этапа обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Золина О. Е. Синтаксические средства языка и их стилистическая роль в рекламных текстах: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. 179 с.

² Толковый словарь рекламы. — URL: http://www.brandmedia.ru/serv_idP_51_idP1_720.html (Дата обращения: 18.04.2016.)

³ Квон Сун Ман. Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся: Дис... канд. пед. наук. М., 2006. 162 с.

⁴ Захарова А. И., Лукьянов Е. Н., Парецкая М. Э. и др. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Вып. 3. Письмо: учебное пособие / [под общ. ред. М.Э Парецкой]. СПб.: Златоуст; Ростов-на-Дону: Южный Федеральный университет, 2009. 96 с.

⁵ Макова М. Н., Ускова О. А. В мире людей. Вып. 1. Письмо. Говорение: учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 — ТРКИ-3). СПб.: Златоуст, 2013. 288 с.

⁶ Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Г. Н. Аверьянова и др. М.; СПб.: Златоуст, 1999. 112 с.

⁷ Андрюшина Н. П., Макова М. Н. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2008. 140 с.

⁸ Ананьина Н. Н., Гриценко Л. М., Демидова Т. А. и др. Мозаика: учебный комплекс по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень: общее владение: учебное пособие. Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 130 с.

Nikitina E. A.

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Russia

TRAINING OF FOREIGN STUDENTS FOR THE ADVANCED LEVEL TESTING TORFL-2 (SUBTEST "LISTENING")

The article discusses the basics of organization aspects of linguo-methodical course of Russian as a foreign language for advanced level students. Present work also highlights primary training problems of foreign student, preparing to pass listening part of the test related to the Test of Russian as a Foreign Language for advanced level (TORFL Advanced level).

Keywords: Russian as foreign language; advanced level; listening skills.

Николаева Наталья Владимировна

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

nikolaeva63@mail.ru

КОММУНИКАЦИОННАЯ АСИММЕТРИЯ ИНОФОНОВ В РУССКОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматриваются причины речеповеденческой асимметрии в коммуникации инофонов, возникающие как из-за использования ими своего социокультурного опыта, так и из-за его блокирования; приводятся примеры подобного явления.

Ключевые слова: инофоны, речеповеденческая асимметрия, русская культура, социокультурный опыт.

Все, кто сталкивался с учащимися-инофонами, думается, согласятся с тем, что они представляют собой специфический антропологический феномен. Это люди, живущие как бы в двух мирах, постоянно ощущающие социокультурную дихотомичность, так сказать, экзистенциальную лиминальность, или пограничность: с одной стороны, это взрослые люди, имеющие достаточный экзистенциальный и социокультурный опыт для полноценного функционирования в рамках своего социокультурного поля, но, с другой стороны, из-за вынужденной редукции этого опыта и невозможности его повседневного использования, а также из-за отсутствия достаточного опыта и незнания необходимых в ином пространстве правил, выпадающие из разряда адекватных взрослых людей — как бы не совсем уже и взрослые люди. Это люди, постоянно испытывающие фрустацию из-за невозможности пользоваться готовыми социальными, когнитивными, вербальными сценариями, стереотипами, клише, формулами, имеющимися в достаточном количестве у любого взрослого человека вне зависимости от того, к какому этнокультурному коллективу он принадлежит. Инофоны вынуждены подвергать интроспекции опыт, приобретенный ими за годы их жизни, рефлексируя то, что обычно взрослый человек в бытовой жизни не рефлексирует.

Социокультурный опыт, приобретенный инофонами в процессе инкультурации и социализации, в ходе аккультурации подвергается не только редукции, но и ревизии, в результате чего прежний опыт временно блокируется как непригодный. Происходит многочисленная лакунизация наличного социокультурного опыта. Причем преимущественно она затрагивает внешнее пространство, не нарушая целостности внутреннего¹.

Лингвистическая (аудиальная и вербальная) и социокультурная рамки, накладываемые на инофона и ограничивающие его, превращают человека, экзистирующего по-взрослому, в человека, коммуницирующего по-детски. Инофоны вынуждены выражать свои интенции далеко не адекватным образом, и при этом осознавать коммуникативный зазор между

своей интенцией и способом ее выражения, испытывая от этой перманентной неконгруэнтности коммуникативный и психологический дискомфорт.

Оказавшись в чужом лингвокультурном пространстве, инофоны неизбежно допускают те или иные лингвокультурные ошибки. Чаще всего эти ошибки не мешают коммуникации, т. е. интенция инофона-коммуниканта носителями иной культуры, в нашем случае русской, прочитывается адекватно, они могут стать лишь предметом улыбки, смеха, шуток со стороны носителей русского языка.

Причиной многих ошибок, допускаемых инофонами в коммуникации (речь не идет о тех ошибках, которые обусловлены лексико-грамматической и социокультурной некомпетентностью), является, на наш взгляд, речеповеденческая асимметрия. С одной стороны, инофоны неконгруэнтно используют свой социокультурный опыт в чужом пространстве (и это проявление обычной интерференции); а с другой — не используют свой социокультурный опыт в чужом пространстве, там, где его можно использовать (а это уже, очевидно, проявление социокультурной инфантильности). Это мы и называем асимметрией: там, где социокультурные модели разных культур конгруэнтны, инофон может, не распознав этого, игнорировать свой опыт, а там, где они различны, он может, также не распознав этого, действовать согласно своей поведенческой матрице. Иными словами, есть области, ситуации, где социокультурные и речеповедческие сценарии представителей разных культур более или менее похожи, а есть такие, где они изрядно отличаются и инофоны далеко не всегда правильно оценивают ситуацию с этой точки зрения, из-за чего и возникают многочисленные ошибки.

Итак, человек, изучающий иностранный язык (и вообще что-либо изучающий) оказывается в психологической роли ребенка. С психологической точки зрения, ребенок — человек, имеющий недостаточный опыт, не принимающий решений и знающий о своей несамостоятельности. Он пассивен в реальном социокультурном пространстве (не выбирает продукты в магазине, не расплачивается в кассе, не звонит в инстанции и пр.).

В ситуации приобщения к чужому социокультурному опыту лингвокультурным путем, инофоны, как дети, не имеющие опыта, очень часто забывают о своем социокультурном опыте, как бы по умолчанию приписывают чужому «здесь» иные правила. Лингвистическая несостоительность экстраполируется на социокультурный контекст, и человек не может подобрать адекватные речевые формулы (даже имея их в своем запасе) для выражения своих интенций.

Попробуем показать все высказанное на конкретных примерах. Безусловно, примеры, которые будут приводиться ниже, взяты из «лаборатории», т. е. это ситуации, которые были разыграны на аудиторных занятиях. Возможно, в реальной жизни инофоны вели бы себя несколько иначе, а возможно — и нет.

Ситуации, которые обычно предлагаются учащимся, могут быть совершенно разными, но они не выходят за пределы экзистенциального опыта обычного человека (не надо представлять, что «вы общаетесь с английской королевой, потому что заинтересовались антикварным диваном, выставленным ею на аукционе» и пр.). Однако, несмотря на простоту и обыденность предлагаемых ситуаций, выстроить адекватную речеповеденческую модель оказывается для инофона не так-то просто. Рассмотрим ситуации «вы звоните по объявлению о работе» и «вы звоните насчет покупки путевки / тура». И в той, и в другой ситуации учащиеся начинают с обычных этикетных форм приветствия и затем переходят к выражению интенции. Получение нужной информации и в том, и в другом случае происходит с использованием одних и тех же речевых клише (*скажите, пожалуйста; когда можно приехать; большое спасибо* и пр.) и одинакового интонационного рисунка. Однако можно ли считать адекватной такую речеповеденческую серийность? Строго говоря, конечно, нет. Потому что ситуации предполагают различные социальные локализации говорящего и его воображаемого коммуниканта: в первой ситуации говорящий — проситель (более низкое в социальном плане место в данной временной и пространственной точке), а во второй — потенциальный покупатель (этота роль предполагает или противоположную локализацию, или выравнивание позиций). Разные роли и, следовательно, различные речеповеденические стратегии. В первой ситуации, кроме всего прочего, уместно (после приветствия и сообщения о цели звонка) было бы использовать фразу «мне (бы) хотелось (бы) узнать», а во второй ситуации «я хочу узнать». Кроме того, интонационный рисунок в разных ситуациях не должен быть одинаковым. Любопытно, что, зная о разнице в речевых формулах, учащиеся тем не менее не сразу понимают, как речевые формулы соотносятся с социокультурной реальностью. Но еще интереснее то, что в своем социальном пространстве они, по их единодушному признанию, использовали бы различные речеповеденческие модели. Таким образом, имеющийся социокультурный опыт не был применен. Очевидно, психологическая роль ребенка, которую приходится играть каждому учащемуся, лингвистическая несостоятельность, испытываемая всеми инофонами, порождают и социокультурную инфантильность.

Еще один пример. Ситуация: «Вы зашли в аптеку, чтобы купить лекарство от головной боли»².

- Здравствуйте!
- Здравствуйте. Я хочу купить лекарство.
- На что жалуетесь?
- Голова болит. У вас есть лекарство от головной боли?
- У вас температура?
- Нет.
- Вот возьмите. Принимайте по две таблетки три раза в день. Главное, вам нужен отдых.
- Хорошо, спасибо!

Чем неадекватен данный диалог с социокультурной точки зрения? Придя в аптеку, мы, представители русского лингвокультурного сообщества, не будем сообщать о том, что пришли купить лекарство, а провизор, соответственно, не будет спрашивать о наших жалобах и едва ли будет давать рекомендации относительно режима дня. Неадекватен и вопрос: «У вас есть лекарство от головной боли?». Если человек пришел в аптеку, то лекарства от головной боли там не может не быть. Поэтому адекватными в данной ситуации можно было бы считать вопросы: «*Что у вас есть от головной боли?*» или «*У вас есть „Название лекарства“?*». Хотелось бы и в этом случае отметить, что в своем социокультурном пространстве учащиеся не стали бы задавать подобных и не услышали бы подобных реплик, по их признанию.

Рассмотрим еще один пример. Предложена ситуация для диалога: «К вам пришла подруга. Она голодна».

- Милая, я очень голодная. Дай мне еды.
- Что ты будешь, дорогая: вишневый торт или блинчики с творогом?

В этом диалоге можно отметить две социокультурные ошибки с точки зрения русского лингвокультурного сознания. Они, однако, имеют разное происхождение. Одна из них, очевидно, объясняется тем же «отказом» использовать свой социокультурный опыт: голодному человеку никто не предлагает десерт. Адекватно в этой ситуации было бы предложить что-нибудь более плотное: первое или второе блюдо или оба сразу. В результате сознательного обращения к анализу своего социокультурного опыта инофоны легко убеждаются в том, что предложенное ими для данной ситуации речеповеденческое решение не вполне корректно.

А вторая ошибка имеет другую природу: она обусловлена, напротив, интерференцией, приложением своего речеповеденческого опыта там, где его не стоило использовать, потому что в русском социокультурном пространстве используются иные модели. Общаюсь друг с другом, русские подруги не используют таких обращений, как «милая, дорогая, ми-лочка...». Для русского бытового дискурса это сентиментально, глупо, неестественно. В бытовом диалоге мы можем обходиться вообще без обращений, заменяя их словом «слушай», выполняющим функцию привлечения внимания собеседника. Использование слов «милая, дорогая» возможно только в случае ироничного стиля общения между людьми. И тогда эти обращения будут одним из средств создания иронии.

Кроме того, русская эмоциональность реализуется в грамматике. Словообразовательные возможности нашего языка (уменьшительно-ласкательные суффиксы) позволяют избегать тех слов, которые необходимы в других языках для выражения эмоционального отношения к собеседнику (генацвали (*გენაცვალი*), джан, dear и пр.).

Отдельно хотелось бы отметить тот факт, что некоторые особенности нашего речеповеденческого опыта вызывают у инофонов крайнее

изумление. В той же ситуации «пришедшей в гости голодной подруги» были предложены и другие реплики, например: «Я хочу есть. Где твой холодильник?». Для русского бытового дискурса вторая фраза звучит довольно грубо, и поэтому учащимся было предложено заменить эту фразу, например, на такую: «Можно заглянуть в твой холодильник?». Однако исправление вызвало недоумение у представителей китайской, румынской, турецкой культур: «Зачем спрашивать разрешение, если это подруга? У нас это не принято. Близкие люди приходят и берут все, что надо, как у себя дома». Таким образом, использование иных (во всяком случае китайской, румынской и турецкой) речеповеденческих стратегий в данной ситуации будет проявлением асимметрии, причиной которой будет неконгруэнтность социокультурного опыта.

Надо сказать, что социокультурная дихотомичность инофонов имеет и свои преимущества, и некоторые инофоны, понимая это, прекрасно их используют. Так, одна китайская студентка рассказывала, как она, идя по улице, выполняет фонетические упражнения, повторяя слова с теми звуками (прежде всего «р», «л» и пр.), которые китайцам плохо даются. «Русские знают, что я иностранка и не обращают на мое необычное поведение никакого внимания», — говорила она. Действительно, пограничный статус инофона освобождает его от обязанности вести себя так, как принято в данном социокультурном пространстве, дает ему право на свободу от нормативного поведения, на детскую непосредственность. Этот случай — прекрасная иллюстрация того, как проблема экзистенциальной лиминальности, осмысленная с другой стороны, может быть использована человеком для собственной аккультурации в ином социокультурном пространстве.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См. работы, посвященные данной проблеме: Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука, 2006. 200 с.; Стернин И. А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования // Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. С. 4–20. [Электронный ресурс] URL: <http://commbehavior.narod.ru/RusFin/RusFin2000/ContentsWCB.htm> (дата обращения: 02.03.2016); Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход: Монография. М.: Русский язык, 2002. 216 с.; Формановская Н. И. Коммуникативный контакт. М.: Икар, 2012. 200 с.

² Диалог приведен полностью, исправлены только лексико-грамматические ошибки.

Nikolaeva N. V.

Moscow State Pedagogical University, Russia

COMMUNICATIVE ASYMMETRY OF NON-RUSSIAN SPEAKERS IN RUSSIAN SOCIOCULTURAL SPACE

The article discusses the reasons of the verbal behavior asymmetry in communication of non-Russian speakers, arising both from the use of their socio-cultural experience, and because of its blocking; the examples of this phenomenon are given.

Keywords: non-Russian speakers; verbal behavior asymmetry; Russian culture; sociocultural experience.

Норейко Лариса Николаевна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

nor-larisa@yandex.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ ИНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В статье рассматриваются различия образовательных систем и их влияние на учебный когнитивный процесс. Предлагается авторская методика управления учебным процессом и овладения русским языком в условиях внеязыковой среды.

Ключевые слова: образовательная система, учебный когнитивный процесс, субъект учебного процесса, педагогические технологии, основные составляющие учебного процесса.

Различия образовательных систем ставят задачу поиска механизмов управления взаимодействием субъектов учебного когнитивного процесса. Интересно рассмотреть в этой связи роль и место основных составляющих учебного процесса. Такими составляющими, как известно, являются преподаватель, студент и учебный материал. Сопоставим две иноязычные образовательные системы: российскую и азиатскую. В современной российской методической школе провозглашается принцип — «студент — субъект обучения», что предполагает равное участие преподавателя и студента в реализации методической цели. Студент наравне с преподавателем является творцом процесса познания. Партнерские отношения преподавателя и студента предполагают творческое обращение с учебным материалом. В азиатской же системе мы наблюдаем наличие вертикальной структуры взаимодействия основных составляющих учебного процесса, доминирующее положение в которой занимает учебник. Преподавателю в такой системе координат отводится роль ретранслятора, а студенту — роль имитатора. Учащиеся испытывают давление вертикали, и это является основной движущей силой в процессе познания. В российской методической школе наиболее ценным считается творческое и мотивированное отношение к содержанию учебного курса. Поощряется личностное восприятие и интерпретация студентом изучаемого материала, поэтому естественны задания такого коммуникативного типа, как «Выразите свою точку зрения», «Дайте оценку событиям», «Сделайте выводы» и т. п. Российскому преподавателю не свойственна линейная подача материала — он выбирает и объединяет то, что наиболее точно соответствует методической цели урока. Процесс обучения строится на интересе студента и направлен на создание личностной мотивации без внешнего давления.

Методическая школа, с которой сталкивается преподаватель, работающий в университетах Азии (в Китае или Южной Корее), контрастирует с основными принципами российской методики. Урок построен

по принципу субординации, где студенту отводится роль объекта, пассивно поглощающего услышанную или прочитанную информацию. Учебник занимает высшую позицию, определяя и содержание, и его построение. Самостоятельный поиск и интерпретация информации не стимулируется преподавателем, поэтому в ходе изучения русского языка наибольшую трудность для учащихся представляет дискурсивная тактика учебного общения. Устные формы коммуникации предполагают спонтанность речи, умение производить трансформацию высказываний, использовать разнообразную тактику речевого поведения, адекватно реагировать на реплики участников общения. Иными словами, основное отличие методических систем заключается в различной оценке роли студента, ином характере обращения к учебному материалу и в формах взаимодействия участников учебного когнитивного процесса. Процессуальные стратегии, в данном случае направленные на успешное взаимодействие субъектов, должны стремиться прежде всего формировать критическую рефлексию и креативный тип усвоения материала и оперирования им.

Особого внимания заслуживает проблема создания внутренней субъективной мотивации в процессе обучения во внеязыковой среде. Преподаватель русского языка чаще всего не может опираться на pragматический интерес студента, знающего, что по окончании университета его работа, вероятно, не будет связана с использованием русского языка. Следовательно, в этой ситуации для обеспечения успешного учебного процесса возникает острые необходимость создания условий для зарождения субъективной мотивации, формирующейся в результате личного интереса студента к языку и миру этого языка. В ситуации этот интерес в дальнейшем перерастает в увлечение*. Таким образом, перед преподавателем стоят некоторые дополнительные задачи, которые заключаются в том, чтобы заинтересовать студентов, удержать их внимание и представить изучаемый язык в широком культуроведческом контексте. Если этот тезис принять за аксиому, то следующим шагом в его реализации будет смещение некоторых акцентов в структуре каждого конкретного занятия, а именно: особое значение приобретают эстетический, эмоциональный, культурный и познавательный компоненты урока. В таких условиях каждый речевой компонент должен оцениваться преподавателем с точки зрения его познавательной и культурной значимости, а также его способности отражать национальную менталитетную специфику. Другими словами, процесс овладения русским языком оказывается аналогичным процессу овладения неким инструментом познания иной действительности, иного национального и культурного мира.

Важно отметить, что каждый урок должен быть насыщен достаточным количеством ощущимых, «осозаемых», зрительно воспринимаемых объектов, представляющих мир изучаемого языка. Урок в этих условиях не ограничивается рамками академических часов. За рамками этих

часов преподаватель вместе со студентами фрагментарно моделирует, воссоздает реальную языковую действительность. Студент должен быть буквально погружен в этот новый для него мир, который выходит далеко за пределы чисто графического и звукового представления о языке. Таким образом, утомительное занятие по овладению флексивным языком в условиях, когда эта работа не подкрепляется pragматическим интересом, вдруг превращается в увлекательный процесс познания иного мира при помощи языка как инструмента познания. Этот процесс сопровождается ежедневными открытиями для студентов, которые сами признаются себе в том, что теперь русский язык им интересен, так как он является ключом к пониманию русской культуры, литературы, театра и кино и — в целом — русской жизни и национальных особенностей восприятия картины мира.

Практический опыт работы подтверждает гипотезу о том, что и в условиях отсутствия объективной мотивации можно достичь высокоэффективного, успешного и заинтересованного изучения языка. Об этом свидетельствует оценка студентами результатов своего труда и эволюции их отношения к русскому языку. Приведем несколько иллюстраций высказываний студентов:

«Сначала я думала, что русский язык очень трудный и непонятный. Я должна учить так много окончаний ... Зачем мне это? Я не хотела ходить на уроки ... А теперь мне так интересно! Я чувствую себя счастливой. Я знаю, что на уроке узнаю много интересного о России. А главное — я слушаю и все понимаю!»

«Сначала я боялся учить русский язык — он совсем не похож на китайский. А сейчас не только я люблю русский язык, но и он любит меня! Я могу читать новости на русском языке и узнавать много интересного. Теперь я знаю, почему русские любят Пушкина и Чехова. Я понимаю, о чем думают и почему страдают герои пьесы «Дядя Ваня». Мне кажется, теперь я лучше понимаю русских — они мне интересны».

«Люблю смотреть русские фильмы. Из них я много узнал о современной России. Хорошо, что я изучаю русский язык. Я могу поехать в Россию учиться и увидеть все своими глазами. Я хочу жить там русской жизнью, чувствовать и понимать все, как русские».

Эволюция отношения к изучаемому языку в приведенных фрагментах очевидна. Изучение языка и общение на нем становится увлекательным занятием, стимулирующим дальнейший процесс познания иного мира. Какой бы ни была будущая работа этих студентов, очевидно, что русский язык останется для них источником получения информации и средством духовного развития.

Суть наших выводов заключается прежде всего в том, что иностранный преподаватель, работающий в иной образовательной системе за рубежом, должен знать и учитывать ее специфику, выстраивая свою работу таким образом, чтобы в центре его педагогического внимания находился интерес каждого отдельного студента. Иностранному преподавателю нужно быть очень динамичным в этом плане, всегда готовым и способ-

ным адаптировать свою отработанную методическую систему под местные условия работы.

Кроме того, преподаватель должен ощутить себя в сфере межкультурной коммуникации, создавая все необходимые условия для того, чтобы каждый коммуникант чувствовал себя комфортно и был заинтересован в этой коммуникации. Задача преподавателя — как можно быстрее снять культурный шок и академический стресс при изучении нового, не функционирующего в данной стране языка, пробуждая интерес студентов к богатейшей культуре страны этого языка. При этом желательно обеспечить переход от методов давления и подавления студенческой инициативы к атмосфере заинтересованности, творчества, проявлению инициативы, собственных чувств и самостоятельных мыслей. Другими словами, должен осуществляться принцип: «Я говорю, потому что мне интересно, потому что я хочу, чтобы мои собеседники знали, что я думаю. И мне важно знать, что думают они». Таким образом мы реализуем в своей системе антропоцентричный подход к преподаванию иностранного языка, в котором каждый коммуникант и его интересы находятся в центре акта коммуникации. Такой подход эффективен даже в неблагоприятных условиях, когда отсутствует объективная мотивация. Степень субъективной мотивации при данном подходе к обучению такова, что студент не может не присутствовать на уроке, так как каждый знает свое определенное место и свою роль на уроке как акте коммуникации. Каждый звучит, как инструмент в оркестре — без него невозможно исполнение данной коммуникативной задачи. И для студента понимание своей роли оказывается во многом определяющим и стимулирующим моментом в организации его учебы. Теперь это для него процесс, доставляющий радость, удовлетворение, позволяющий ему оценить свой прогресс после каждого занятия и обрести уверенность в своих силах и возможностях.

Суммируя вышеизложенное, определим педагогические технологии, реализующие данную стратегию академического поведения. Выделим несколько шагов в ходе осуществления этой стратегии:

- оцениваем каждый фрагмент учебной информации с точки зрения его познавательной и культурной ценности;
- осознаем свою роль проводника в сфере межкультурной коммуникации и способствуем формированию учебного поведения креативного типа, ведущего к преодолению отчуждения;
- добиваемся понимания каждым участником своей социокультурной и коммуникативной роли в процессе учебного взаимодействия;
- используем прием проблемной импровизации, предполагающей создание социокультурной или учебно-профессиональной ситуации, требующей совместного поиска решения;
- используем разного рода проектирование, что стимулирует выражение индивидуального стиля поведения;
- ценностными ориентирами считаем способность к творчеству и заинтересованное отношение к окружающим.

Эти технологии позволяют моделировать активные состояния учащихся и их дискурсивное поведение. В аспекте межкультурной коммуникации эти стратегии интересны тем, что позволяют формировать личность, обладающую межкультурной компетенцией. И если благодаря этим приемам удалось преодолеть психологический барьер, исчезло отчуждение, а академическая рутинна перестала быть самоцелью учебного процесса, то прогнозируемый эффект данной методики обучения может дать интересные эмоционально-психологические, социокультурные, лингвистические и педагогические результаты.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Ершова Л. В., Норейко Л. Н. Может ли изучение иностранного языка стать увлечением? // Слово. Грамматика. Речь: Сб. науч. статей / [под ред. Чагиной О.В.]. М.: Макс-Пресс, 2011. Вып. 12. С. 101–107.

Noreiko L. N.

Lomonosov Moscow State University, Russia

TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE UNDER CONDITIONS OF DIFFERENT EDUCATIONAL SYSTEM

The article deals with differences of educational systems, and their influence on cognitive process. The author presents methodical approach of educational process managing and mastering of Russian in new conditions.

Keywords: educational system; cognitive process; subject of educational process; teaching technologies; main components of educational process.

Одесская Маргарита Моисеевна

*Российский государственный
гуманитарный университет, Россия*

mar-1432998@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена проблеме презентации художественного текста как одного из важнейших средств в обучении иностранному языку. Почему нужно читать художественные произведения при изучении иностранного языка? Какие существуют проблемы при чтении художественного текста в иностранной аудитории? Эти вопросы в центре внимания нашего исследования, основанного на практическом опыте преподавания русской литературы иностранным студентам.

Ключевые слова: язык, культура, художественный текст, параллельный перевод, адаптация, фоновые знания.

Недавно я где-то прочитала высказывание одного журналиста о том, что богатство России не столько в природных ресурсах — запасах газа и нефти, — сколько в русской литературе. Я спросила иностранных студентов, которые изучают русскую литературу, согласны ли они с таким высказыванием. Аргументация тех студентов, которые поддерживали этот хлесткий журналистский тезис, была удивительно проста и убедительна. Они сказали, что газ и нефть, если их нет, можно купить. Почему же иностранные студенты хотели бы изучать литературу? По разным причинам. Прежде всего потому, что именно литература помогает более глубоко проникнуть в другую культуру: понять социальные роли, узнать историю и быт, этикет чужой страны, другого народа. Литература дает тот необходимый контекст, в котором бытует язык. Перефразируя религиозного философа начала XX века Павла Флоренского, можно сказать, что, подобно тому, как икона бытует в храме, где есть запах ладана, мерцание свечи, язык неотделим от литературы и шире культуры. Литература, конечно, эмоционально воздействует на читателя, побуждает к размышлению, желанию поделиться впечатлениями от прочитанного, дает мотивацию к высказыванию собственного мнения. Но художественная литература может быть и объектом прагматического подхода при изучении иностранного языка. Читая художественное произведение, студенты пополняют свой лексический запас, усваивают новые синтаксические и грамматические конструкции. Художественный текст может служить тем стилистическим образцом, по которому студент моделирует свою собственную речь, используя готовые клише, подобно тому, как некогда Флобер, перед тем как начать писать, вдохновлялся чтением «Кодекса» Наполеона.

Художественная литература как объект прагматического подхода представляет большие возможности при обучении иностранному языку.

В художественном тексте представлены различные стили языка, и учащиеся могут продуцировать свою собственную устную и письменную речь, опираясь на те языковые модели, которые они усваивают в процессе чтения. При чтении художественного текста учащиеся погружаются в социокультурный контекст изучаемого языка, и, таким образом, обучение языку и культуре происходит комплексно, в их неразрывной связи. Кроме того, художественная литература интересна для чтения. Критерий интересности — очень важный критерий, который стимулирует студента к чтению и пониманию и побуждает к высказыванию, дает мотивацию к дискуссии, коммуникативной деятельности.

Но художественный текст представляет определенные трудности для иностранного студента именно из-за того, что он содержит не только большое количество незнакомых лексических, грамматических, синтаксических, но также и культурных единиц. Как облегчить восприятие художественного текста для иностранных студентов и сохранить целостность художественного произведения, его эстетическую значимость? Эта задача встает перед преподавателем в процессе обучения литературе иностранных студентов.

В этой связи неизбежен вопрос о принципах отбора художественных текстов для изучения иностранными студентами. Несомненно, важнейший принцип при отборе учебного материала — это принцип аутентичности текста уровню владения языком реципиента. Самым распространенным способом приведения в соответствие языковых возможностей учащихся и предлагаемого для изучения художественного текста является способ адаптации. «Адаптация, — пишет О. О. Понтус, — прежде всего заключается в формальном и содержательном упрощении текста. <...> На наш взгляд, целенаправленная и компетентная адаптация при условии максимального сохранения внутренней структуры исходного художественного текста обеспечивает его полноценное использование в качестве учебного»¹. Как видим, автор статьи говорит о вынужденном упрощении как языковой, так и образной системы художественного текста, что, на мой взгляд, разрушает принцип аутентичности учебного процесса в целом, так как адаптированный текст максимально удаляет учащегося от естественной среды функционирования художественного текста. Какую цель ставят перед собой авторы адаптации художественного текста? Если эта цель — облегчить понимание при чтении, то зачем обращаться к художественному произведению? Ведь в адаптированном тексте нивелируются стилистические особенности произведения, по существу, новый выхолощенный текст теряет свою эстетическую ценность и идентичность оригиналу. В адаптированном тексте редуцируются сюжетные линии текста, если сюжет представляется сложным для понимания. Новый текст-симулякр не аутентичен тексту-оригиналу: лексические изменения, синтаксические и сюжетные трансформации приводят

к невосполнимым смысловым потерям, искажению идеи, иными словами лишают текст всего того, что делает его художественным.

Как же обеспечить понимание текста реципиентом и вместе с тем сохранить эстетическую и смысловую целостность художественного текста?

Мы предлагаем использовать оригинальный текст художественного произведения с параллельным переводом на родной язык или на язык-посредник — английский. Чтение параллельных текстов облегчает понимание смысла и проясняет языковые нюансы, снимает психологические барьеры, которые естественно возникают у студентов при чтении художественной литературы. Главное при чтении с параллельным переводом то, что художественный текст не адаптирован, т. е. не упрощен. Мне представляется, что один из самых главных принципов в обучении состоит в том, чтобы предъявляемый материал был не ниже общего интеллектуального уровня студента и содержал бы новую информацию, над которой хотелось бы размышлять. Преподаватель в своей работе опирается не только на лингвистическую базу студентов, но и на уже сформированные у учащихся на родном языке знания в области русской или какой-либо другой национальной литературы и культуры, а также на аналитические способности обучаемого, его желание творчески осмысливать и интерпретировать получаемую информацию. Таким образом, очень важно в процессе обучения раскрывать творческий потенциал студентов. Роль же преподавателя заключается в том, чтобы стимулировать студентов к высказыванию, направлять дискуссию, комментировать неизвестное в тексте, предлагая языковые клише, сообщать информацию историко-литературного характера. При этом преподаватель должен адаптировать свою речь к языковому уровню студентов, то есть ему необходимо говорить о сложном простым, понятным для учащихся языком. Оригинальный художественный текст с параллельным переводом может быть использован на разных уровнях владения языком. В зависимости от уровня владения обучаемого преподаватель определяет степень сложности поставленных перед студентом задач в процессе работы над текстом, прочитанным им предварительно самостоятельно.

Как отобрать тексты для чтения? Критерии могут быть следующими: 1) аутентичность; 2) доступность 3) интересность и информативность; 4) актуальность; 5) эстетическая ценность; 6) краткость.

Мы предлагаем в основном прозаические тексты русских писателей-классиков.

Читая текст на иностранном языке с параллельным переводом, студент сначала пассивно воспринимает текст оригинала. Чтобы активизировать процесс говорения и использование в речи языковых конструкций, преподаватель задает студентам вопросы на понимание смысла прочитанного текста. Опыт показывает, что начинающие изучать язык студенты сначала ищут ответы на вопросы в тексте-переводе, а потом отыскивают

их в оригинальном параллельном тексте и отвечают, используя языковые конструкции оригинала. Таким образом, у них создается иллюзия того, что они выходят в речь на иностранном языке и могут обсуждать сложные вопросы, соответствующие их общему интеллектуальному уровню. В процессе работы с текстом происходит многократное обращение к языковым конструкциям с последующим их репродуцированием. После ответов на общие смысловые вопросы преподаватель просит студентов рассказать о каждом из персонажей, используя характеристики, данные в тексте, или рассказать о месте действия, о том, как выглядит интерьер того или иного дома, пейзаж и т. д. Таким образом студенты вновь и вновь обращаются к тексту и используют языковые конструкции. Последним этапом работы является самостоятельное продуцирование высказывания своей точки зрения с доказательствами, взятыми из текста. Студентам предлагается дать оценку персонажам, событиям, ситуациям, описанным в произведении, с опорой на прочитанный текст.

Несомненно, художественный текст с параллельным переводом все-таки нуждается в комментировании преподавателя. Комментарии прежде всего касаются исторических и культурных реалий, идиом, фразеологизмов, метафор, архаизмов, канцеляризмов, просторечия, сленга и т. д. Лучше всего давать комментарий в переводе на родной язык или язык-посредник, а впоследствии в аудитории обсуждать, насколько эти социокультурные реалии имеют адекватный перевод. Существуют, разумеется, и непереводимые реалии, о которых надо говорить специально, это касается «фоновых знаний» (*background*). Как утверждает теоретик перевода Андрей Федоров, «Перевод всегда в той или иной мере — окно в другой мир, мир другого народа, иногда в другую эпоху... Переводчику, чтобы создать это свое окно в другой мир, и читателю, чтобы глядеть в это окно, нужны некоторые знания об открывающейся перед ним действительности — фоновые знания»². Даже если найдется точный языковой эквивалент перевода слова, он не всегда отражает социокультурные реалии, особенности жизни того или иного народа. Например, по словам моей бывшей студентки из Германии Христине Фойхтингер, с которой мы изучали русскую литературу и занимались вопросами комментирования «фоновых знаний», «<...> в русской художественной литературе крестьянин от Тургенева до Чехова и Бунина показан всегда бедным, даже нищим. Для богатых крестьян в современном русском языке есть слово «кулак». Немецкое слово «крестьянин» (*Bauer*) всеобъемлющее, оно может подразумевать как бедных, так и богатых крестьян. Стереотип немецкого крестьянина другой. Это здоровый, румяный, хозяйственный, очень много работающий человек, близкий к природе»³. И таких примеров недостаточности лингвистического эквивалента при переводе художественного текста на другой язык немало. Таким образом, на продвинутом этапе обучения важными являются

вопросы о соответствии перевода, лингвистических и смысловых нюансах, потерях при переводе, необходимости комментирования. В процессе анализа художественного текста и сравнения оригинала с переводом происходит совместная работа преподавателя, презентующего необходимые фоновые знания, со студентами, способными оценить качество и точность перевода.

Культурные реалии могут устаревать и терять свою актуальность, становясь элементами культурного наследия. Читая Зощенко, невозможно понять поведение персонажей — нэпманов, не зная культурного фона, а также сам язык его персонажей, представляющий собой просторечия, язык необразованных людей вызывает большие трудности в понимании особенно у иностранного читателя.

В процессе чтения художественного текста у реципиента возникают трудности не только лингвистические, но также и культурные: понятия, явления, социальное поведение, имеющие специфический национальный характер в одной культуре и отсутствующие или иначе представленные, интерпретируемые в другой культуре, порождают так называемые культурные лакуны и создают барьер в полноценной коммуникативной деятельности. Художественный текст изобилует такого рода культурными лакунами, которые необходимо заполнить преподавателю, комментируя и сравнивая, а также опираясь на существующие в родном языке и культуре реципиента реалии.

Тщательная, обстоятельная работа с художественным текстом в иноязычной аудитории должна проходить в интерактивном режиме. Учебные ситуации должны строиться на основе интегрированного изучения литературы, языка, истории и культуры и быть направлены на формирование коммуникативно-речевой, лингвостилистической, литературоведческой, лингвокультурологической компетенций иностранных студентов.

Результативность работы состоит в том, что, прочитав художественный текст с параллельным переводом, а также получив необходимые комментарии, усвоив языковые модели, содержащиеся в художественном тексте, учащиеся могут репродуцировать языковые клише, а также продуцировать свое собственное высказывание и участвовать в дискуссии по теме прочитанного произведения. Очень важно, что при таком подходе (использовании текста-перевода) удается минимизировать и компенсировать естественное отставание мыслительного и аналитического процесса учащихся на неродном языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Понтус О. О. Адаптация художественного текста как методическая проблема. URL: <http://bo0k.net/index.php?bid=14857&chapter=1&p=achapter>

² Федоров А. В. Искусство перевода и жизнь литературы. Л., 1983. С. 13–14.

³ Фойхтингер Х. Проблема перевода культурных реалий в немецких переводах Чехова // Чехов и Германия / под ред. проф. В. Б. Катаева, проф. Р-Д. Клузе. М., 1996. С. 237.

Odesskaya M. M.

Russian State University for the Humanities, Russia

FICTION AS A TOOL FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article is dedicated to the problem of presentation of fiction as one of the key tools in foreign language teaching. Why should one read literary works when learning a foreign language? What problems do arise when foreign students read fiction? These are the issues that the paper focuses on. The work is based on author's practical experience of teaching Russian literature to foreign students.

Keywords: language; culture; fiction; parallel translation; adaptation; background knowledge.

Орехова Екатерина Евгеньевна

Воронежский государственный университет, Россия

eka-orekhova@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТЫ СО СТАЖЁРАМИ ИЗ КНР)

В статье рассматриваются методические предпосылки и особенности работы по обучению китайских студентов-русистов самостоятельной исследовательской работе на русском языке в условиях российского вуза. Представлен разработанный автором интенсивный цикл занятий, направленный на подготовку обучаемых к написанию итоговой квалификационной работы, к профессиональному самоопределению и формированию ряда компетенций, необходимых для профессиональной деятельности на русском языке.

Ключевые слова: методика РКИ, самостоятельное исследование, профессиональная ориентация.

Политика, проводимая правительством КНР в области языкового образования, в последнее десятилетие направлена на комплексную подготовку специалистов. Она в свою очередь подразумевает специализацию на раннем этапе обучения, формирование языковых компетенций с учётом будущей сферы деятельности. Эта задача решается не только включением в учебный план дисциплин различной профессиональной ориентации («технический перевод», «деловой русский» и т. п.), но и профилированием языковых факультетов в целом. Вузы готовят русистов своего направления (Циндаоский научно-технологический университет выпускает переводчиков технического профиля, университет г. Санья обучает будущих работников сферы туризма и т. д.). В условиях включённого обучения, таким образом, возрастает актуальность преподавания стажёрам, приезжающим в Россию, не только универсальных аспектов, но и языка специальности.

Удачной формой профессионально ориентированной деятельности является обучение студентов технике проведения научного исследования.

Следует сказать несколько слов о методической значимости такой формы работы. Последние реформы системы образования КНР разворачиваются под лозунгом смены модели обучения, однако на практике путь к реализации этих намерений преграждают серьёзные барьеры в виде устойчивых национальных методических традиций. Многие из них коренятся в переполненности учебных групп, которая обуславливает невозможность полноценной коммуникации между студентом и преподавателем. Общеизвестно и то, что азиатская образовательная традиция отводит студенту пассивную роль на всех этапах и уровнях учебного процесса. Несмотря на все инновации, преобладающим способом освоения информации по-прежнему остаётся репродуктивный метод, а инициатива на занятиях исходит только от преподавателя.

При написании квалификационной работы студент, как правило, идёт по проторённому пути, и результатом его труда становится в лучшем случае большой обзорный реферат, в худшем — компилятивное сочинение. Важно подчеркнуть, что в данном случае мы сталкиваемся с выбором облегчённого пути не только по причине его облегчённости, но и в силу устойчивых ментально-поведенческих стереотипов. Это признают как российские, так и китайские методисты (Дин Янань¹, Юй Тичжуан², С. М. Лебединский и Л. Ф. Гербик³ и др.).

В то же время сами студенты, как показывает практика, в большинстве своём готовы принять иной формат учебной деятельности, если преподаватель сумеет мотивировать их на это. Важно «организовать процесс обучения языку как процесс самостоятельного добывания знаний, формирования умений, создание в ходе учебного процесса ситуаций, условий, способствующих развитию инициативы учащихся, готовности к самообучению»⁴.

Для этих целей идеально подходит работа над самостоятельно выбранной темой исследования. Она включает в себя ряд аспектов, очень важных в перспективе будущей профессиональной деятельности обучаемых. Стажёры:

- знакомятся с российской спецификой избранной ими сферы,
- овладевают навыками использования поисковых систем и различных информационных ресурсов,
- учатся работать с профессиональными текстами,
- вырабатывают навыки анализа и интерпретации полученной информации,
- практикуются в аргументации, композиции и структурировании текста,
- приобретают опыт публичных выступлений в незнакомой аудитории.

Исходя из этих предпосылок, был разработан интенсивный цикл занятий⁵, обучающих основам самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Он рассчитан на четыре этапа общей продолжительностью в полтора-два месяца и включает в себя не только учебные часы, но и внеаудиторную работу.

1. Формулировка темы исследования

В условиях китайского вуза студенту, как правило, не приходится самому обдумывать формулировку темы — эту работу берёт на себя научный руководитель. Однако умение грамотно ставить проблему и подбирать подходящий для её решения материал бывает полезно не только в учебной деятельности. Как только аудитория осознаёт это, она перестаёт бояться ошибок и активно включается в работу, где каждый старается продемонстрировать глубину и взвешенность суждений.

Сначала преподаватель предлагает для анализа ряд тем и ставит задачу оценить возможность их разработки на том профессиональном уровне, на котором в данный момент находятся студенты.

При выполнении этого задания надо учитывать ряд факторов:

- объём исследования, предполагаемый темой;
- степень сложности;
- доступность первичного материала;
- актуальность проблемы.

Затем преподаватель просит каждого из студентов предложить какую-либо тему, пригодную, на его взгляд, для самостоятельного исследования. Далее общим голосованием выбираются 5–7 лучших тем и проводится их коллективное обсуждение, в ходе которого как мнения участников дискуссии, так и формулировки тем могут претерпеть существенные изменения.

Таким образом студенты учатся ориентироваться в категориях своей специальности, объективно оценивать свои возможности и ставить перед собой реальные, достижимые цели, которые перекликаются с потребностями науки и общества. В итоге они должны остановиться на одной теме (если достичь единодушия не получается, можно сформировать две или три исследовательские группы).

Задача преподавателя на данном этапе — максимально увлечь студентов перспективой самостоятельного исследования «с чистого листа», идеей первоходства. Для этого надо помочь им увидеть вокруг себя потенциальные предметы изучения и проблемы, требующие решения. Особенно продуктивной в этом отношении представляется ориентация на студенческую аудиторию и национальную специфику восприятия и освоения русского языка, литературы, культуры. Это направление предоставляет широчайшие возможности для начинающих исследователей и — что немаловажно — даёт им возможность внести посильный, но очень полезный вклад в развитие русистики, в совершенствование методики и практики преподавания соответствующих дисциплин.

2. Сбор информации

Второй этап предполагает знакомство с основными методами получения фактических данных. Работа по сбору информации должна проходить в свободное от занятий время (в режиме домашнего задания), но помочь преподавателя здесь необходима, и она должна состоять в создании условий для проведения наблюдения, анкетирования и эксперимента. Кроме того, следует поощрять общение учащихся с преподавателем по электронной почте (обсуждение организационных моментов, корректировка бланков, выбор материалов для эксперимента — всё это прекрасные поводы для профессионального общения, не ограниченного жёсткими рамками конкретной учебной дисциплины).

3. Анализ и интерпретация

На этом этапе студенты знакомятся с общенаучными методами исследования (классификация, систематизация, моделирование и пр.) и с их помощью обрабатывают собранные фактические данные. В зависимости от уровня подготовленности и заинтересованности группы эта

работа может быть либо индивидуальной, либо коллективной (при условии обязательного личного вклада каждого из членов группы).

Особенно важно с самого начала ориентировать студентов на логическую точность всех аналитических действий. По существу, они продолжают работать над содержанием каждого из используемых понятий и выясняют характер отношений между ними.

Интерпретация традиционно оказывается самым сложным заданием во всём цикле, потому что она как раз требует самостоятельности мышления, а в идеале — и его неординарности. Первый вариант интерпретации редко бывает удачным, зато это служит веским поводом для совместного обсуждения отчётов разных групп (наблюдателей, экспериментаторов, опросчиков), а желание достойно завершить исследование обычно бывает настолько велико, что более удачный вариант не заставляет себя долго ждать. Не будет преувеличением сказать, что на этом этапе иностранный студент практически уравнивается с рядовым носителем языка, поскольку ему предстоит решить экстралингвистическую задачу, и тем самым он незаметно для себя преодолевает «ученический комплекс» в отношении изучаемого языка: грамотная речь и адекватное понимание становятся не целью, а средством достижения цели.

4. Подведение итогов

Проделанная исследовательская работа требует коллективного подведения итогов. По её окончании полезно провести «круглый стол», во время которого студенты смогут сравнить данные, полученные различными способами, поделиться впечатлениями об эффективности и сложностях каждого из методов, высказать суждения о том, насколько итоговые выводы зависят от материала, метода исследования или личности исследователя.

Чтобы в полной мере использовать учебный потенциал такой формы деятельности, кафедра приветствует и личное участие стажёров в различных конференциях, встречах, форумах и прочих профессионально ориентированных мероприятиях. Таким образом, студенты учатся ориентироваться в категориях своей специальности, объективно оценивать свои возможности и ставить перед собой реальные, достижимые цели, которые перекликаются с потребностями науки и общества.

Важно отметить и ещё один методически ценный аспект подобной работы стажёров — индивидуальное общение с научным руководителем. Оно представляет собой прекрасный тренинг профессионального взаимодействия, который актуализирует важную китайскую культурную традицию: «безоговорочное признание авторитета учителя в рамках учебного заведения; подчёркнутое внимание к собеседнику, стремление понять и осмыслить его точку зрения»⁶. Такие восприятие и отношение оказываются особенно продуктивными в свете того, что передача

профессиональных знаний и умений традиционно происходила «из рук в руки». В свою очередь преподаватель может корректировать общение со стажёром таким образом, чтобы максимально задействовать именно те виды речевой деятельности, практика которых необходима данному учащемуся.

Обобщая сказанное выше, необходимо подчеркнуть, что исследовательская работа студентов расценивается нами как вид деятельности, эффективно сочетающий узкоспециальные задачи (подготовка к написанию выпускной квалификационной работы или диссертации) с коммуникативными (решение внеучебных проблем при помощи иноязычной речи). Успешный результат обычно воспринимается студентами как серьёзный шаг вперед, двойное личное достижение — победа над собой и выход на новый профессиональный уровень.

Кроме того, такая работа в сочетании с успешно организованной учебной деятельностью повышает мотивацию и позволяет студентам выбрать наиболее привлекательное для себя профессиональное направление. Таким образом, задание, изначально имеющее довольно высокую степень сложности, проходит адаптацию к индивидуальным склонностям и потребностям каждого студента, не теряя при этом своей функциональности и практически реализуя тезис о преимуществе гибкого, индивидуального подхода к учебным заданиям.

Проблемно-поисковый метод уверенно выигрывает у репродуктивного, одновременно одерживая победу над ментальной и социально обусловленной инерцией, но его успех возможен только в том случае, если преподаватель знает о различиях образовательных традиций и готов планомерно преодолевать связанные с этим трудности. Иноязычное образование сродни политике: попытка подчинить иностранных студентов российской методике обречена на сопротивление, тогда как компромиссные формы и методы способны не только удовлетворить обе стороны, но и принести взаимовыгодные результаты.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Дин Янань. Методика обучения китайских учащихся деловой коммуникации на русском языке в сфере торговли: ситуация «купля-продажа»: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 229 с.

² Юй Тичжуан. Методические основы лингводидактического тестирования по РКИ с помощью компьютерных технологий (в условиях китайского языкового вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 24 с.

³ Лебединский С.И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. Минск, 2011. С. 46.

⁴ Юй Тичжуан. Указ. соч. С. 9.

⁵ Чжсон Т., Орехова Е. Е. Развитие письменной речи: 3–4-й курс. Книга для преподавателя. Шанхай: Шанхайское издательство учебной литературы на иностранных языках, 2013. С. 183–217.

⁶ Юй Тичжуан. Указ. соч. С. 10.

Orekhova E.E.

Voronezh State University, Russia

RESEARCH SKILLS DEVELOPMENT AS A PART OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE PRACTICE (BASED ON WORKING WITH CHINESE STUDENTS)

The article is dedicated to methodological background and specific aspects of teaching Chinese students to accomplish independent research work in Russian within long-term language programs in Russian universities. The author introduces an intensive course meant to prepare students for writing their final papers and for professional orientation through obtaining a range of language skills, necessary for professional communication.

Keywords: Russian as a foreign language methodology; research work; professional orientation.

Орехова Ирина Александровна

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

IAOrekhova@pushkin.institute

ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА И ЕЕ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье говорится об обучении русскому языку иностранных студентов в условиях русской языковой среды. Названы основные атрибуты языковой среды, которые могут использоваться в учебном процессе, а также методические приемы управления языковой средой.

Ключевые слова: языковая среда, атрибуты языковой среды, лингводидактическая среда.

Методическое сообщество, как правило, выделяет следующие формы обучения русскому языку как иностранному: курсовое обучение, получение образования на русском языке, включенное обучение.

На наш взгляд, в настоящий момент следует методически разграничить обучение в языковой среде и обучение вне зоны ее функционирования.

Эмпирические наблюдения показывают, что за время обучения в языковой среде реципиент достигает прогресса, который во много раз превышает результаты усвоения языка за тот же срок обучения вне языковой среды.

Мы объясняем этот факт феноменом гипермотивации, который имеет место при усвоении языка в окружении его носителей. В этом случае изучаемый язык становится не только объектом изучения, но и инструментом жизнедеятельности. Происходит слияние pragматических и когнитивных мотивов, что и формирует гипермотивацию.

Языковая среда — это разноплановое многоуровневое явление действительности. Причем мы отдаем себе отчет, что это явление неоднородное. Все это дает нам основания предпринять попытку типологии языковой среды:

1. Языковая среда страны-метрополии. Однако и она неоднотипна. Чем дальше расположена регион от столицы, тем больше возрастает валентность диалектологической и географической маркированности.
2. Нетитульная языковая среда, которая частично функционирует на постсоветском пространстве. В последнее время она значительно сокращается. Такая среда существенно маркирована межъязыковой и культурной интерференцией.
3. Языковая среда диаспоры. Эта среда локальна, ассимилятивно маркированна, относительно консервативна.
4. Патриархальная языковая среда (например, поселения старообрядцев). Такая среда архаична, статична и относительно недостоверна по отношению к лингвокультурной данности страны-метрополии.

В методическом плане нас, конечно, интересует языковая среда страны-метрополии, ее обучающий потенциал. С целью наиболее продуктивного использования этого потенциала выделим объективные атрибуты языковой среды.

Таковыми, как мы полагаем, являются:

1. **Естественный достоверный видеоряд.** В отличие от учебной наглядности он современен, актуален, воздействует на все виды памяти, предоставляет возможность продемонстрировать практически любую социокультурную единицу языка.
2. **Естественный аудиоряд,** который окружает обучаемого с первых и до последних минут пребывания в языковой среде. Субъект усваивает свой родной язык при одновременном восприятии зрительных образов и слуховых цепей. Этот путь усвоения языка, как известно, чрезвычайно эффективен. Так вот, языковая среда предоставляет возможность усвоения иностранного языка по той же схеме.
3. **Естественный ситуативный ряд.** Мы рассматриваем это понятие как комплекс, включающий в себя: речевую ситуацию, коммуникативное поведение, социокультурный стереотип поведения, межкультурный языковой контакт. Вся языковая среда — это естественная ситуация в отличие от учебных, которые мы искусственно создаем на уроках.
4. **Насыщенный ряд фоновых знаний.** Основными источниками фоновых знаний вне языковой среды являются текст (в самом широком понимании) и преподаватель. Языковая же среда — это кладезь фоновых знаний, которые усваиваются при опоре на различные виды памяти. Именно незнание культурного компонента часто ведет к неуспеху коммуникативного акта. И только в условиях языковой среды этот неуспех легко купируется.
5. **Обучающая стихия языка.** Самостоятельное усвоение лингвокультурных единиц. В этом случае задействован механизм имитации, что также повторяет механизмы усвоения родного языка.

Таким образом, позитивный потенциал обучения в языковой среде заключается отчасти в том, что она активизирует механизмы, которые были задействованы в овладении родным языком и культурой, а это в свою очередь существенно интенсифицирует овладение иностранным языком.

Как же сделать языковую среду еще более обучающей?

Для этого, по нашему мнению, ее необходимо трансформировать в лингводидактическую языковую среду. Лингводидактическая среда — это естественная языковая среда, максимально методически адаптированная в целях обучения иностранному языку. Это целый комплекс, созданный методистами-преподавателями в месте обучения иностранца. Это обучающие условия, которые ставят субъекта в рамки невозможности неосуществления познавательной деятельности, направленной на освоение русского языка и культуры. Это обучающее окружение, одушевленное и неодушевленное (оформление учебного заведения, сотрудники, другие студенты), также обучающая атмосфера (конкурсы, конференции, внеаудиторная работа и т. п.).

Кроме того, обучающий контроль, который осуществляется не только в традиционных формах на занятиях, но и собственно языковой средой, т. е. общением с носителями языка.

В условиях лингвометодической языковой среды задействованы такие механизмы, как механизмы компарации и адекватная констатация знаний.

Вне языковой среды обучаемый имеет возможность сравнивать свои знания практически только с соучениками. Языковая среда как лакмусовая бумажка показывает и констатирует качество, наличие или отсутствие знаний, навыков, умений в той или иной социолингвокультурной области.

И, конечно, основой лингводидактической среды являются педагогические приемы.

Педагогические приемы управления языковой средой зависят от многих объективных и субъективных факторов. Это и возраст обучаемых, цели обучения, уровень владения языком, национальная принадлежность, и многое другое. Универсальных рецептов тут нет. Однако позволим себе перечислить некоторые из них, опробованные на собственном педагогическом опыте.

- 1) комплекс упражнений, используемых при обучении в языковой среде, который состоит из рецептивных (наблюдение), программированных (задан частично контекст, нужно полностью восстановить его в языковой среде), речевых упражнений (получить информацию в заданных коммуникативно-ситуативных рамках), творческих упражнений (самостоятельно решить коммуникативную задачу);
- 2) антиципация ареалов приобретения фоновых знаний, которая предусматривает планирование комплекса фоновых знаний, прогнозирование наиболее комфортных с методической точки зрения ареалов их приобретения;
- 3) методически целенаправленное использование стихии языка;
- 4) курс лингвокультурной адаптации, целью которого является комфортное погружение обучаемого в языковую среду;
- 5) создание института дидактических менторов, т. е. организация преподавателем общения инофонов с носителями языка;
- 6) натурные уроки — обучающая деятельность преподавателя вне стен аудитории.

Хорошо зарекомендовал себя такой прием, как ведение дневников пребывания в России. Эти дневники при определенной методической организации могут стать рукотворным учебником русского языка.

На заключительных этапах пребывания в языковой среде хороших результатов можно достичь с помощью следующих методов и приемов:

- проектная методика;
- создание творческих работ;
- вынесение темы на самостоятельное изучение;
- творческое чтение (обучаемые сами выбирают книгу для чтения, а потом рассказывают на занятиях о ней и ее авторе).

Использование перечисленных приемов, наполнение их лингвокультурным материалом целиком ложится на плечи преподавателя. Это дает нам основания говорить о частичном самообеспечении учебным материалом преподавателя русского языка как иностранного, работающего в языковой среде.

Реалии довольно часто меняются, акценты смешаются, и преподаватель вынужден постоянно обновлять свой инструментарий, так как аутентичность и актуальность — это главные принципы отбора учебного материала для обучения в языковой среде.

Orekhova I. A.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

THE LANGUAGE ENVIRONMENT AND ITS ROLE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses teaching Russian language to foreign students in the Russian language environment. Main features of language environment, which can be used in the studying process, are named as well as methods of managing language environment.

Keywords: language environment; features of language environment; linguo-didactic environment.

Орлова Нина Анатольевна

*Пятигорский государственный
лингвистический университет, Россия*

onina@yandex.ru

ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК БАЗА РЕАЛИЗАЦИИ МНОГОПРОФИЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье анализируется позитивный опыт обучения русскому языку как иностранному на базе Центра международного образования, являющегося гибкой многопрофильной структурой. Возможности центра позволяют организовать преподавание русского языка как иностранного в аудиторной и внеаудиторной формах, включить лингвокраеведческий потенциал поликультурного региона в процесс обучения.

Ключевые слова: Центр международного образования, обучение русскому языку как иностранному, образовательный туризм, просветительская функция.

В ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный университет» (ПГУ) накоплен положительный опыт преподавания русского языка как иностранного в рамках Центра международного образования (ЦМО). Целью и задачами центра является расширение контингента иностранных граждан, желающих обучаться в ПГУ, возможностей получения ими российского образования, овладения русским языком, а также дальнейшего получения профессиональной квалификации по выбранным направлениям подготовки, реализуемым ПГУ. В ЦМО реализуется эффективная гибкая многопрофильная система обучения иностранных граждан русскому языку как иностранному, основанная на инновационных методах и технологиях обучения, а также профильная подготовка иностранных учащихся к дальнейшему обучению в институтах и высших школах ПГУ.

Важнейшими функциями ЦМО являются образовательная, научная, воспитательная, просветительская, пропагандистская, контактоустанавливающая, аккумулятивная и регулятивная. В центре обучаются студенты из разных стран: Италии, Испании, Франции, Великобритании, Китая, США, Кореи, Египта, Туниса, Вьетнама, Бразилии, Греции, Афганистана, Ирана, Бельгии, Турции, Эквадора, США, Монголии и др. Обучение русскому языку осуществляется на Элементарном, Базовом и продвинутом уровнях.

Деятельность ЦМО осуществляется в непосредственном взаимодействии с другими структурами университета — такими как Управление международных связей и образовательных программ ПГУ, Управлением учебно-методической работой, Управление научной работой, центры языков и культур, библиотека ПГУ и др. В своей работе ЦМО осуществляет постоянный контакт с кафедрами институтов и высших школ, межфакультетскими кафедрами, Институтом интегрированных программ высшего и послевузовского профессионального образования, Ин-

ститутом дистанционного обучения и развития информационно-коммуникационных технологий.

В Центре международного образования работают высококвалифицированные преподаватели. Индивидуальный подход к обучающимся — залог нашего успеха на международной арене. Все учебные пособия предоставляются учащимся Центром международного образования. По окончании курсов выдается сертификат на русском и английском языках. В сертификате учитывается успеваемость слушателя, общий балл — оценка. Необходимо отметить, что успеваемость слушателя учитывается посредством кредитно-рейтинговой системы знаний.

ЦМО реализует краткосрочные образовательные программы (от двух недель до трех месяцев), имеющие лингвистическую и лингвокультурологическую направленность, профессионально ориентированные программы, предназначенные для иностранных граждан, определивших профиль дальнейшей профессиональной деятельности и нуждающихся не только в глубоком знании русского языка, но и в знании современных тенденций в сфере профессиональных интересов. Планируется и реализуется организация и проведение совместно с зарубежными партнерами научных конференций, семинаров, симпозиумов с последующей публикацией материалов в тематических научных сборниках, сборниках научных трудов, монографиях, сборниках материалов конференций («Молодая наука», международные Кирилло-Мефодиевские чтения совместно с Институтом Пушкина).

Учебные группы формируются с учетом владения русским языком, наполняемость группы не более 8 человек.

Учебная работа в области русского языка осуществляется и комплексно, и аспектно: по всем разделам современного русского языка — фонетике, морфемике, лексикологии, фразеологии, грамматике, лингвостранноведению, а также различным видам речевой деятельности — чтению, аудированию, говорению, письму. Учебные занятия проходят в технически оборудованных аудиториях, оснащенных компьютерами, настенными мониторами, что позволяет центру выглядеть современно и использовать результативно технические средства обучения в учебной работе.

Также реализуются программы индивидуального обучения студентов. Составляется учебная программа с учетом пожелания слушателя.

На базе Центра международного образования организованы подготовительные курсы для иностранных граждан к сдаче государственного тестирования по русскому языку как иностранному. Открыт набор на летние курсы русского языка.

Воспитательная работа проявляется прежде всего в формировании целостной всесторонне развитой личности в процессе интернационализации профессиональной сферы деятельности обучающихся; просветительская заключается в формировании у иностранных граждан в про-

цессе изучения русского языка как иностранного и русского языка как неродного и других дисциплин объективного представления о культурном, историческом, литературном своеобразии России. С этой целью силами преподавателей были организованы ознакомительные обзорные экскурсии по Пятигорску с посещением литературных достопримечательностей, дан лингвострановедческий комментарий, совершен подъем на гору Машук, прогулка на настоящее место дуэли М. Ю. Лермонтова. Кроме того, организовано выступление студентов-иностранцев на «Посвящении в студенты», выступление слушателя из Франции в стиле «уличного концерта» в холле Высшей школы словесности, европейских и восточных языков, торжественное вручение сертификатов об окончании обучения, публикация творческих работ в газете «Филомания», интервью со студентами-иностранцами в газете «Наш университет», празднование Масленицы с активным участием студентов-иностранцев. Все акции вызвали живой отклик у студентов, широко освещались на новостной ленте ПГЛУ. Ближайшая акция — проект «Мир русской поэзии глазами иностранцев», осуществляемый совместно с Институтом Пушкина и профкомом студентов и аспирантов ПГЛУ, — студенты-иностранцы под руководством тьюторов, студентов-бакалавров 4-го курса готовят выразительное чтение стихотворения русского поэта, мотивируют выбор и выступают с ним в эфире университетского радио «Профком.FM», а затем в конкурсной программе творческого конкурса.

В обучении слушателей Центра международного образования используются активные, интерактивные и практико-ориентированные формы аудиторных и внеаудиторных занятий; среди учебных и научных мероприятий выделяются следующие: Есенинские чтения (Пятигорский медико-фармацевтический институт), Всероссийский форум в Казани, «Модель ООН ПГУ», «Модели ООН» в Волгоградском педагогическом университете. В 2016 г. слушатели ЦМО выступили в качестве ассистентов преподавателей по иностранному языку в школе «Forward» (г. Астрахань), сотрудничали с Ассоциацией иностранных студентов России, участвовали в Кирилло-Мефодиевских чтениях. Внеаудиторная жизнь слушателей ЦМО насыщена и разнообразна, они принимают участие в различных мероприятиях университета: «День открытых дверей», «Мисс ВШСЕиВЯ», «Масленица», «Он и Она», «Юбилей филологического факультета», участвуют в проведении дней итальянской культуры, в фестивале «Россия наш общий дом», где представляют свои национальные культуры, что способствует взаимодействию, взаимопроникновению языков и культур. Взаимодействие с российскими студентами в процессе участия в мероприятиях позволило студентам-иностранцам освоить русский язык гораздо быстрее, продуктивнее.

На базе Центра международного образования реализован проект, связанный с образовательным туризмом. Данный проект является не-

ординарным и эффективным источником развития лингвокультурологической компетенции. Необходимо отметить, что образовательный туризм вводился на начальном этапе изучения русского языка и сопровождал слушателей на всех этапах. Данный проект уникален, так как Северный Кавказ является поликультурным языковым пространством и представляет большой интерес для иностранных слушателей в плане лингвокраеведения. В формировании лингвострановедческой компетенции студентов-иностранцев, обучающихся в ПГУ, особая роль принадлежит программе образовательного туризма, реализуемой в Северо-Кавказском регионе с учетом принципа поликультурности. Передаются лингвострановедческие и лингвокраеведческие знания, вырабатываются умение оперирования этим материалом.

В перспективе планируется разработка и введение в практику образовательных программ международной направленности для граждан зарубежных стран, создание банка программ на иностранных языках, активизация работы по созданию системы сетевого обучения с учебными заведениями зарубежных государств, создание электронных образовательных курсов по профильным предметам, реализация программ дистанционного обучения, разрабатываемых специалистами ЦМО совместно с кафедрами университета, с размещением в электронной образовательной среде edu.pglu, разработка адаптивного сопроводительного учебно-методического материала на иностранных языках по профильным дисциплинам.

В целом опыт преподавания русского языка как иностранного в рамках Центра международного образования, принимающего на обучение иностранных учащихся различных возрастов, на различные сроки обучения и индивидуальные программы, является весьма полезным и в организационном, и в методическом плане, поскольку позволяет гибко реагировать на различные запросы обучаемых и в целом способствовать расширению границ обучения русскому языку как иностранному и продвижению образования на русском языке в мире.

Orlova N. A.

Pyatigorsk State Linguistic University, Russia

THE CENTER OF INTERNATIONAL EDUCATION AS A BASIS FOR IMPLEMENTATION OF MULTIDISCIPLINARY SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article presents the best practices of teaching Russian as a foreign language in the Centre of International Education, a part of multidisciplinary system. The possibilities of the Centre allow to organize the process of teaching in the class and outside, to include linguocultural competences of multicultural region into the teaching process.

Keywords: Centre of International Education of Pyatigorsk State Linguistic University; Russian as a foreign language; educational tourism educational function.

Подшивалова Елена Александровна
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия
lena.podshivalova@gmail.com

ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ ОЧНО-ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА, ПОСВЯЩЕННОГО УПОТРЕБЛЕНИЮ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ, НА БАЗЕ LMS MOODLE

В статье рассказывается об опыте создания на базе LMS MOODLE очно-дистанционного курса, посвященного одному из сложнейших аспектов русской грамматики — глаголам движения. Автор предлагает к обсуждению систему заданий, призванную активизировать продуктивные навыки использования глаголов названной группы.

Ключевые слова: глаголы движения, РКИ, продвинутый этап обучения, продуктивные навыки, LMS MOODLE.

Несмотря на то что лингвометодические основы обучения иностранцев корректному употреблению глаголов движения разработаны давно и очень подробно (в частности, в методических работах Л. П. Юдиной и Г. А. Битехтиной¹), глаголы движения были и остаются темой, которая вызывает интерес у иностранцев, изучающих русский язык на любом этапе. Знакомство с первыми глаголами движения происходит уже на Элементарном уровне изучения русского языка как иностранного и продолжается вплоть до Третьего и даже Четвертого уровней (если говорить о глаголах движения, реализующих переносное значение, или о глаголах движения, входящих в состав фразеологических оборотов). Эта грамматическая тема вызывает у иностранных учащихся не только большой интерес, но и большие трудности, так как представляет собой фрагмент уникальной языковой картины мира русских. Ни одна языковая общность, в том числе и большинство славян, не имеет столь развитой и столь детализированной системы для описания передвижений субъектов и объектов в пространстве.

Более того, значения, которые выражаются русскими глаголами движения, зачастую очень синкетичны. Там, где в другом языке надо использовать несколько номинативных единиц, в русском языке достаточно выбрать один подходящий глагол движения, словообразовательные и грамматические аффиксы которого выражают целый комплекс значений.

Говоря о специфике и уникальности системы глаголов движения, приведем еще такой аргумент. В речи детей эмигрантов, активно использующих русский язык в бытовом повседневном общении, отмечаются довольно многочисленные ошибки в употреблении глаголов движения, причем даже в самых частотных контекстах.

Однако среди специалистов бытует мнение, что внимание к теме глаголов движения преувеличено, что данная группа ничем не отличается

от других лексико-грамматических групп, что рецепция глаголов движения не вызывает у инофонов никаких затруднений (что почти всегда верно), а трудности, связанные с продуцированием собственного высказывания, преодолимы. Опыт же показывает, что иностранные учащиеся рады любой возможности расширить свои знания и укрепить свои навыки в области использования русских глаголов движения.

Большинство пособий, посвященных вопросам употребления глаголов движения в русском языке, рассматривает материал поэтапно: бесприставочные глаголы, глаголы с приставкой **по-**, глаголы с приставками **при-/у-** и т. д. В качестве итоговых предлагаются задания на вставку, где предполагается использование всех изученных глаголов и их приставочных производных (см. пособия Г. Л. Скворцовой²; А. Н. Богомолова, А. Ю. Петановой³). Как правило, заданий, предполагающих свободное использование глаголов движения, оказывается крайне немного. Даже уникальное в своем роде пособие Л. П. Юдиной и Г. А. Битехтиной⁴, где принципиально отсутствуют упражнения на вставку и тесты множественного выбора, не всегда помогает учащимся достичь поставленной цели — свободно ориентироваться в системе русских глаголов движения и правильно их употреблять в собственных высказываниях. Упомянутое пособие предлагает очень детализированное, постепенное изучение речевых образцов и последующее их закрепление в речи, но большинство заданий всё же остается привязанным к конкретной грамматической теме, и учащиеся по-прежнему сохраняют языковую ориентировочную основу для своей речевой деятельности, что не позволяет считать задания полностью коммуникативными.

Принимая тот факт, что подобная работа необходима, мы считаем, что овладение навыками употребления глаголов движения не должно останавливаться на этом этапе, а должно быть продолжено таким образом, чтобы на базе уже сформированных навыков развить умения, максимально автоматизированные и приближенные к уровню коммуникативной компетенции носителя языка. С этой целью нами был разработан очно-дистанционный курс, который вырос из цикла очных занятий, где учащиеся не столько знакомились с отдельными глаголами движения и их значениями, сколько активизировали все свои знания и развивали продуктивные умения (на базе как устной, так и письменной речи).

В основе данной методической разработки лежит понятие «*точка зрения*», введенное в научной оборот Б. А. Успенским применительно к композиции в литературе и в искусстве вообще. Б. А. Успенский отмечает, что «проблема точки зрения имеет отношение ко всем видам искусства, непосредственно связанным с семантикой (то есть репрезентацией того или иного фрагмента действительности, выступающей в качестве обозначаемого). <...> Проблема точки зрения имеет непосредственное отношение к тем видам искусства, произведения которых, по определе-

нию, двуплановы, то есть имеют выражение и содержание (изображение и изображаемое)⁵. Это как нельзя более точно соотносится с природой языкового знака, имеющего план выражения и план содержания.

На наш взгляд, когда речь идет об изучении глаголов движения, понятие точки зрения (перспективы, ракурса — синонимы, предложенные Б. А. Успенским) с самого начала должно стать ключевым и для преподавателя, и для студента, ведь лексико-грамматическая система глаголов движения является именно языковой презентацией определенного фрагмента действительности. Ситуации перемещения, как правило, многокомпонентны и многоактантны, поэтому они могут быть описаны с точки зрения разных участников ситуации, что потребует от говорящего использования разных глаголов движения. Как показывает опыт, ошибки часто возникают не от незнания значения приставок, а вследствие неправильной ориентации иностранца в ситуации. Нередко, даже для того чтобы выполнить упражнение на вставку, необходим анализ ситуации, определяющий перспективу, позицию наблюдателя, от лица которого эта ситуация интерпретируется. Более того, точка зрения — это именно то, что и формирует фрагмент русской языковой картины мира, связанный с движением (т. е. то, как мы видим протекание движения, какие этапы в нем вычленяем, какие этапы считаем важными, а какие — не заслуживающими внимания). Таким образом, главная задача курса видится нам в том, чтобы научить иностранцев смотреть на движение глазами русских, видеть те нюансы движения, которые выделяют носители языка.

Стимулом для репродуктивной и продуктивной речевой деятельности учащихся в рамках курса служат российские мультфильмы, картины русских художников, а также произведения русской литературы. Выбор именно мультфильмов не случаен, так как в них в минимальное время происходит максимум событий (движений, перемещений), не отягощенных лишними диалогами. Кроме того, мультфильмы дают визуальный стимул и практически не содержат языковой подсказки.

Введение в курс предполагает очное занятие, в ходе которого у учащихся формируются первые навыки ориентирования в экстралингвистической ситуации. Например, им предлагается проанализировать следующую ситуацию в зависимости от своей роли в ней.

- (1) Завтра у (*Чунь Бо*) день рождения. Она приглашает вас (*Эрик, Ван Кай, Марта, София*), в гости. (*София*), вы не можете. А остальные согласились.
- (2) На следующий день все у (*Чунь Бо*), но посмотрите! (*Ван Кай*) не один, он пригласил свою подругу — (*Нилофар*).
- (3) Вечер. (*Чунь Бо*) уже одна. А где ее гости? Может быть, они теперь в клубе?
- (4) На следующий день мы все встречаемся в университете. Встречаем каждого и расспрашиваем о том, что он делал вчера.

Эта работа показывает иностранным учащимся, что выбор глагола движения зависит не от ситуации (она едина для всех участников),

а от точки зрения, т. е. от того, какое место в ситуации занимал говорящий и как другие «участники движения» перемещались относительно него.

Совершенствование умения анализировать ситуацию осуществляется в форме самостоятельной (дистанционной) работы. Свойства LMS MOODLE позволяют обеспечить самостоятельную работу учащихся многочисленными скриптами-тестами, которые студенты выполняют на базе просмотренных мультфильмов. Заметим, что дистракторы для тестов множественного выбора подбирались не теоретически, а путем анализа многочисленных работ студентов со свободно конструируемыми ответами и дальнейшей систематизации типичных ошибок. Встроенный комментарий преподавателя в случае ошибки позволяет понять, почему тот или иной вариант является ошибочным или, наоборот, верным. Комментарий содержит анализ ситуации, акцентирующий внимание учащегося на том, *что* он должен *увидеть*, чтобы сделать правильный выбор.

Параллельно самостоятельной «дрилловой» работе учащихся в аудитории следует организовывать коллективные пересказы увиденного. Это важно, так как помогает иностранцам обратить внимание на те нюансы движения, которые важны для русских и которые находят отражение в нашей речи.

Повторительный (ориентировочный) модуль завершается самостоятельным написанием истории по мультфильму, предложенному преподавателем, и по национальному мультфильму по выбору студента. Эта работа реализуется с помощью системного элемента **Задание**, т. е., как и тесты, выполняется онлайн.

К самостоятельной работе по развитию репродуктивных навыков можно отнести написание изложения по прослушанному тексту. Данный вид работы представляется нам крайне важным, так как тут происходит двойное перекодирование денотативной информации: звучащий русский текст усваивается и анализируется в рамках категорий родного языка, а потом сформировавшаяся в голове иностранца история должна вновь получить языковое воплощение на русском языке. Подобное упражнение также реализуется с помощью системного элемента **Задание**. В качестве материала-стимула снова могут использоваться короткие сказки или рассказы событийного характера.

LMS MOODLE позволяет реализовывать разные формы учебного взаимодействия, в том числе организовывать групповую работу студентов. С помощью элемента **Wiki** учащиеся, разбитые на двойки или тройки, могут создать свой коллективный рассказ по серии рисунков (например, Х. Бидструпа или Н. Радлова).

К сожалению, инструмент **Wiki** не позволяет отследить вклад каждого участника группы в общий результат, однако ввиду сложности работы взаимодействие оказывается просто необходимым. Каждый видит что-то, чего не замечают другие. Кроме того, согласно заданию, рассказ должен

получиться максимально подробным, следовательно, участники творческого коллектива стремятся добавить все новые и новые подробности.

В очную часть работы может быть вынесена устная презентация получившегося рассказа (в форме монолога, диалога или даже полилога).

Развитию продуктивных навыков способствует и такой элемент, как **Форум**. Во-первых, он может напрямую использоваться для обсуждения грамматических вопросов, а во-вторых, может стать элементом задания, где учащимся предлагается обсудить план поездки куда-нибудь. Чтобы задание было коммуникативным и эффективным, конечно, необходимо сориентировать учащихся в ситуации, так как фантазировать на неродном языке крайне сложно. Здесь неоценимую помощь оказывает онлайн-сервис Bla-bla-car, где учащиеся могут рассмотреть несколько вариантов поездки на автомобиле в любой город России. Конечно, преподавателю стоит определить направления путешествий для каждой из подгрупп, учащиеся же должны проанализировать предложения сайта по заданному направлению и выбрать то, которое устраивает всех.

Еще один элемент LMS MOODLE, который представляется полезным для подобного курса, — это **Глоссарий**. Его обучающая функция, когда речь идет о грамматических явлениях, конечно, не столь очевидна, однако он может быть использован для создания предтекстового задания, предваряющего чтение художественного произведения, например, «Метели» А. С. Пушкина. Повесть богата глаголами движения, однако на завершающем этапе языковой материал должен отойти на второй план, и этот классический текст становится ценен сам по себе. Учащиеся в зависимости от уровня подготовки читают его либо по-русски, либо на родном языке. Однако для дальнейшего обсуждения повести нужны, с одной стороны, глаголы движения, а с другой — некоторые названия исторических реалий, которые встречаются в тексте Пушкина и которые необходимы для понимания сюжета, например: *барышня, поместье, тройка, станция, венчание, невеста, священник* и др.

Кроме того, глоссарий может использоваться как средство накопления и систематизации сведений о переносном употреблении глаголов движения, а также об их употреблении в составе фразеологических единиц. Учащимся может быть предложен перечень таких единиц, а они в свою очередь должны предложить толкование и примеры употребления. Или учащимся предлагается глагол с толкованием (*проводить = организовывать*), а они должны предложить сочетаемость.

Разработка подобного грамматического курса в LMS MOODLE не только расширяет возможности самостоятельной работы учащихся, но и позволяет интенсифицировать обучение.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Битехтина Г. А., Муравьёва Л. С., Юдина Л. П. Употребление глаголов движения в русском языке / под ред. Л. П. Юдиной. М., 1972.

² Битехтина Г. А., Юдина Л. П. Система работы по теме «Глаголы движения». М., 1985.

³ Юдина Л. П. Система глаголов движения и их функционирование // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / под ред. А. В. Величко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. С. 511–539.

⁴ Скворцова Г. Л. Глаголы движения — без ошибок: Пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. М.: Рус. яз. Курсы, 2006. 136 с.

⁵ Богомолов А. Н., Петанова А. Ю. Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!.. СПб.: Златоуст, 2011. 104 с.

⁶ Юдина Л. П., Битехтина Г. А. Глаголы движения. Устные упражнения с комментариями: Пособие по русскому языку для иностранных учащихся. М., 2005. 136 с.

⁷ Успенский Б. А. Поэтика композиции. СПб.: Азбука, 2000. С. 9–280.

Podshivalova E. A.

Lomonosov Moscow State University, Russia

ON DEVELOPING A BLENDED LEARNING COURSE ON RUSSIAN VERBS OF MOTION IN THE LMS MOODLE

The article is aimed to present the author's experience in designing a course for blended learning which covers one of the most complicated fields in Russian grammar, i.e. verbs of motion. The course is based on the LMS MOODLE. The author suggests a system of tasks that enable foreign learners to activate their skills in using the verbs in question.

Keywords: verbs of motion; Russian as a Foreign Language; advanced level; productive skills; LMS MOODLE.

**Позднякова Алина Александровна,
Чепкова Татьяна Павловна**

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

tachep@mail.ru, apozdnyakova@live.ru

МОДУЛИ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (МОДУЛЬ «ФРАЗЕОЛОГИЯ»)

В статье рассматриваются проблемы создания учебных модулей по русскому языку как иностранному. На примере организации модуля «Фразеология» доказывается, что модульная система обучения способствует формированию общеязыковой и профессиональной компетенций иностранных учащихся.

Ключевые слова: модуль, модульное обучение, фразеология, фразеологизм, профессионально ориентированный подход, общеязыковая компетенция, профессиональная компетенция.

«Филология сближает человечество — современное нам и прошлое. Она сближает человечество и разные человеческие культуры не путем стирания различий в культурах, а путем осознания этих различий; не путем уничтожения индивидуальности культур, а на основе выявления этих различий, их научного осознания, на основе уважения и терпимости к «индивидуальности» культур»¹. Эта мысль, высказанная Д. С. Лихачевым, подчеркивает значимость филологического образования иностранных учащихся, его перевод в принципиально новую плоскость и осознание того факта, что «программы подготовки преподавателей РКИ в российских образовательных учреждениях, безусловно, должны учитывать европейские профессиональные стандарты и обеспечивать конкурентоспособность выпускемых специалистов»².

Важность качественного обучения иностранных студентов-филологов языку специальности выдвигает на передний план необходимость создания специальных модулей по отдельным аспектам языка, а также подготовку пособий, обеспечивающих методическую поддержку таких модулей. В данной статье рассматривается фразеологический модуль, поскольку именно фразеология является той областью, в которой народ средствами языка консервирует свое национальное самосознание и свою культуру, и именно фразеология благодаря своей образности в большей степени способствует «филологическому образованию» — культурному и языковому сближению контактирующих народов.

Сущность модульного обучения состоит в том, что содержание обучения структурируется и подается в виде самостоятельных организационно-методических блоков, содержание и объем которых варьируется в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, их индивидуальных предпочтений в отношении освоения

избранной специальности. Модули могут быть обязательными и факультативными, стандартными и расширенными, что регулируется направлением подготовки и спецификой учебных планов конкретных вузов.

По нашему мнению, при обучении иностранных студентов-филологов языку специальности целесообразным являются выделение в программах самостоятельного модуля «Фразеология», рассчитанного в общей сложности на 144–180 академических часов, и реализация в его рамках одного обязательного и двух факультативных курсов. В качестве обязательного нам кажется логичным предложить модульный курс «Русская фразеология», в качестве факультативных — курсы «Сопоставительная фразеология» и «Фразеологизмы в языке современных СМИ».

Целью обязательного модуля «Русская фразеология» будет знакомство иностранных учащихся с особенностями развития русской фразеологической системы и формирование у них навыков работы с фразеологическим материалом. Задачами модульного курса могут стать: 1) знакомство иностранных учащихся с существенными характеристиками фразеологизмов как единиц языка; 2) формирование умения ориентироваться в структуре фразеологизмов, отличать их от свободных словосочетаний и предложений; 3) формирование умения использовать фразеологизмы в устной и письменной речи, реализация на практике полученных теоретических знаний.

К ключевым понятиям, которые могут быть освоены иностранными учащимися в системе модуля, следует отнести следующие: фразеология, фразеолигизм, фразеологическая единица, фразеологический оборот, фразеологическое сращение, фразеологическое единство, фразеологическое сочетание, фразеологическое выражение; фразеологизмы исконные и заимствованные; фразеологизмы стилистически нейтральные, разговорные, просторечные, книжные.

Соответственно, содержательный компонент модуля может быть представлен разделами:

1. Фразеология как наука. История развития русской фразеологии. Работы И. Н. Бодуэна де Куртене, А. А. Шахматова, В. В. Виноградова, А. М. Бабкина, Б. А. Ларина, В. П. Жукова, Н. М. Шансского.
2. Русский фразеолигизм: характерные черты и признаки. Фразеолигизм и слово. Фразеолигизм и словосочетание. «Широкое» и «узкое» понимание фразеолигизма.
3. Типы фразеологических единиц в русском языке. Классификация В. В. Виноградова. Фразеологические сращения. Фразеологические единства. Фразеологические сочетания. Классификация Н. М. Шансского. Фразеологические выражения: клише, крылатые слова и выражения, пословицы и поговорки.
4. Системные отношения во фразеологии. Фразеологизмы однозначные и многозначные. Фразеологические синонимы. Фразеологические антонимы. Фразеологические омонимы. Семантические группы фразеологизмы.
5. Грамматическая форма фразеолигизма. Лексико-грамматический состав фразеолигизмов. Структурные типы фразеолигизмов. Варианты фразеолигизмов. Соотношение фразеолигизмов с частями речи.

6. Происхождение русских фразеологизмов. Исконно русские и заимствованные фразеологизмы. Источники русской фразеологии.
7. Стилистическое расслоение русских фразеологизмов. Стилистически нейтральные (межстилевые), разговорные, просторечные, книжные фразеологизмы.
8. Фразеологизмы русского языка как объект лексикографии. Фразеологические словари разных типов.

Объем модуля может составить от 36 до 72 академических часов.

Целью факультативного модуля «Сопоставительная фразеология» станет знакомство учащихся с основными факторами языковой дифференциации на фразеологическом материале. Задачами курса будут: 1) знакомство учащихся со структурно-грамматическими особенностями фразеологизмов близкородственных (неродственных) языков; 2) знакомство учащихся с семантическими группами фразеологизмов на материале близкородственных (неродственных) языков; 3) формирование навыков сопоставительного анализа фразеологизмов разных языковых групп.

Содержательный компонент может быть представлен разделами:

1. Природа фразеологизмов, их существенные признаки и структура.
2. Критерии оценки принадлежности устойчивых сочетаний к фразеологизмам.
3. Структурно-грамматические особенности фразеологизмов близкородственных (неродственных) языков.
4. Межъязыковые связи русской фразеологии. Русская эквивалентная и безэквивалентная фразеология.
5. Семантические группы фразеологизмов близкородственных и неродственных языков. Фразеологизмы со значением качественной оценки лица. Фразеологизмы, характеризующие пространство, время, количество. Соматические, анималистические (зоонимные) фразеологизмы.
6. Лингвострановедческая ценность русских фразеологизмов.

Сопоставительное изучение фразеологизмов поможет иностранным учащимся проследить межъязыковые связи и национально-культурную специфику русских фразеологизмов, а также осознать, как соотносятся между собой язык и культура, поскольку фразеологический фонд языка — ценный источник сведений о культуре и менталитете народа. «Фразеологизмы в собственном (строгом) смысле термина всегда косвенно отражают возврения народа, общественный строй, идеологию своей эпохи, — подчеркивал Б. А. Ларин. — Отражают, как свет утра отражается в капле росы»³.

Объем модуля может быть ограничен 36 академическими часами.

Целью факультативного модуля «Фразеологизмы в языке современных СМИ» может стать знакомство учащихся с функционированием фразеологических единиц в языке современных средств массовой информации через выявление закономерностей и характерных особенностей их употребления. Задачами курса будут: 1) знакомство учащихся с типами фразеологизмов, наиболее часто употребляемых в языке СМИ; 2) знакомство учащихся со способами трансформации фразеологизмов

в языке СМИ; 3) предупреждение возможных ошибок при употреблении фразеологизмов в текстах публицистического жанра.

Содержательный компонент модуля будет выглядеть следующим образом:

1. Традиционные формы фразеологизмов в языке современных СМИ.
2. Варьирование и трансформация фразеологизмов в языке современных СМИ.
Приемы трансформации фразеологизмов.
3. Роль фразеологизмов в создании газетных и журнальных заголовков.
4. Стилистические ошибки, связанные с употреблением фразеологизмов, и способы их предупреждения.

Объем курса целесообразно ограничить 36 академическими часами.

Работа в системе фразеологического модуля позволит иностранцу не только углубить знания по русскому языку, но и осмыслить основные понятия, связанные с использованием фразеологизмов в речи, осознать «важность специального изучения этого своеобразного фонда выражительных средств языка»⁴, активизировать познавательные интересы в области профессиональной деятельности.

Важной составляющей фразеологического модуля станет и обращение к устной речи иностранцев в условиях бытовой коммуникации. Модуль, ориентированный непосредственно на развитие устной речи, должен соответствовать двум основным критериям, как-то: 1) аутентичность презентуемого в нем учебного материала и 2) его системно-интегративная направленность. Последний критерий кажется нам особенно важным, так как именно представление фразеологии как системы, а не как «набора ярких языковых картинок» позволяет сформировать у учащегося правильное восприятие чужого языка и чужой культуры и осознать важность филологического образования в целом, ибо «чем шире круг эпох, круг национальных культур, которые входят ныне в сферу образованности, тем нужнее филология»⁵.

В результате освоения модуля иностранные студенты-филологи овладеют необходимыми профессиональными навыками устной речи, уровень которой будет доведен до степени свободного, неподготовленного употребления усвоенного фразеологического материала в любой возникающей ситуации, и станут достаточно компетентными в таких видах речевой деятельности, как аудирование и говорение.

Кроме того, факультативные курсы в структуре модуля могут отражать какую-то отдельную сторону рассматриваемого аспекта языка или его речевое воплощение. Так, в качестве «приложения» к фразеологическому модулю учащимся целесообразно предложить курсы, направленные на совершенствование навыков письменной речи.

Модульный курс «Как написать письмо по-русски» может стать логическим продолжением основного курса фразеологии. Так как эпистолярный жанр характеризуется значительным количеством речевых клише, штампов, фразеологизированных элементов, целью факульта-

тивного модуля будет формирование профессиональной компетенции иностранных учащихся в части, касающейся письменной речи. Задачи модуля видятся нам как: 1) знакомство иностранных учащихся с правилами и нормами ведения переписки на русском языке; 2) формирование умения составлять письма разных типов; 3) формирование умения использовать речевые клише, штампы, фразеологизированные элементы; 4) совершенствование орфографических и пунктуационных навыков, имеющих отношение к переписке.

Содержательный компонент модуля может быть следующим:

1. Письмо: особенности жанра и стиля. Личное (дружеское) письмо. Диалогичность и полitemатичность дружеского письма. Деловое письмо. Лаконичность, точность и ясность делового письма. Логичность и убедительность текста письма. Этика деловой переписки.
2. Структура письма. Преамбула, основная часть, изложение фактов, заключение, приложение, постскриптум. Заголовок и обращение письма: способы выражения. Адресат и отправитель: особенности оформления.
3. Виды и формы деловых писем. Письмо-информирование, письмо-приглашение, письмо-подтверждение, письмо-заказ, письмо-запрос, письмо-рекламация, письмо-уведомление (особенности структуры и оформления).
4. Язык письма. Имена собственные в письме. Написание должностей и званий. Использование клише для выражения просьбы, гарантии, предложения, приглашения и т. п. Использование вводных слов и предложений. Орфографическое и пунктуационное оформление письма.

Объем модуля может варьироваться от 36 до 72 академических часов.

Расширенный вариант модуля (72 академических часа) может быть более ориентирован на стилистику текста и культуру речи иностранного учащегося. В этой связи напомним высказывание М. Н. Кожиной о том, что «функция стиля — это его роль, назначение составляющих его языковых средств в определенной социальной области употребления языка, это наиболее целесообразное по целям и задачам общения в этих областях «претворение» коммуникативной функции»⁶. Поэтому введение в структуру профессиограммы специалиста — филолога или переводчика — знаний и умений в области практической стилистики и ее связь с фразеологией представляется особо актуальным.

В заключение добавим, что программы модульных курсов не должны дублировать содержание рабочей программы по русскому языку как иностранному. Учебный материал модулей должен соответствовать уровням общего владения РКИ (B2–C1) и быть способом введения иностранных учащихся в актуальную языковую среду. При таком подходе модульное обучение окажет существенную помощь иностранным студентам-филологам в их дальнейшей адаптации к избранной профессии.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном: Письма к молодым читателям. Письмо сорок четвертое: Об искусстве слова и филологии: О филологии // М.: Детская литература, 1988. 240 с.

² Смирнова Н. И. К вопросу о подготовке преподавателей РКИ // Мир русского слова. 2003. № 2. С. 89.

³ Ларин Б. А. История русского языка и общее языкознание: Избранные работы. М.: Просвещение, 1977. С. 156.

⁴ Там же. С. 125.

⁵ Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном: Письма к молодым читателям. Письмо сорок четвертое: Об искусстве слова и филологии: О филологии. М.: Детская литература, 1988. 240 с.

⁶ Кожина М. Н. К основаниям функциональной стилистики. Пермь: Пермское книж. изд-во, 1968. С. 237.

Pozdnyakova A. A., Chepkova T. P.

Moscow State Pedagogical University, Russia

SPECIALITY LANGUAGE MODULES IN THE SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: PHRASEOLOGY MODULE

The article deals with the problems of creating learning modules in Russian as a foreign language. The example of the “Phraseology” module proves that the modular education contributes to forming of general language competence and professional competence of the foreign students.

Keywords: module; modular education; phraseology; idiom; professionally-oriented approach; general language competence; professional competence.

Попова Татьяна Игоревна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

t.popova@spbu.ru

ГРАММАТИКА ЖАНРА КАК ОСНОВА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье предлагается новый подход к систематизации и описанию типовых грамматических явлений, представленных в текстах определенного речевого жанра. На примере жанра интервью с публичным человеком демонстрируется методика выделения и систематизации языковых средств на основе типовой семантики и коммуникативной направленности текста. Данный подход к описанию грамматических явлений предлагается в рамках разрабатываемой лингводидактической модели описания русского языка как иностранного (уровень В2).

Ключевые слова: лингводидактическая модель описания языка, русский язык как иностранный, уровень В2, грамматика жанра.

В настоящее время стоит актуальная задача создания полноценного лингводидактического описания русского языка как иностранного с учетом достижений в области методики преподавания РКИ последних 20 лет, научных разработок по типологии речи и текста¹, описания речевых жанров, функционально-семантических исследований.

В отличие от начальных уровней владения РКИ, где языковые средства описываются в первую очередь по языковым уровням (лексика, морфология, синтаксис), уровни «независимого пользователя» (В2, С1, С2) требуют описания интегративного, исходящего из представления о речевой деятельности как главной задаче обучения, о тексте как единице порождения и восприятия речи. Цель такого описания — объективно и системно представить гипотетическую модель речевого поведения иностранца на определенном уровне владения РКИ, соотносимом с общеевропейской шкалой; охарактеризовать его коммуникативную способность с pragматической точки зрения через описание ее составляющих: лингвистической, речевой, дискурсивной, социокультурной и стратегической компетенций.

Единицей описания речевого поведения выступает речевой жанр, который понимается нами как социально закрепленный способ общения по поводу определенной предметной области в заданной ситуации общения.

Первой задачей создания гипотетической модели речевого поведения иностранца на уровне В2, таким образом, является выявление основных частотных сфер коммуникации, тем и ситуаций общения, за которыми закрепляются определенные речевые жанры, характерные для разных видов речевой деятельности (рецептивных — чтение, аудирование и продуктивных — говорение, письмо).

Вторая задача — охарактеризовать выделенные речевые жанры как определенные коммуникативные события, в рамках которых вырабатывается типичная модель речевого взаимодействия участников общения (речевой жанр).

Третья задача — выяснить, какие единицы речевой организации участвуют в воссоздании этой предметной области в текстах определенных речевых жанров, и выявить основные способы их соединения и расположения в структуре речевого целого.

Четвертая задача — создать кодификатор (перечень) речевых и языковых средств, участвующих в реализации определенных типов текста, соответствующих коммуникативной компетенции иностранца, владеющего русским языком в рамках уровня В2.

Первым шагом в выявлении типичных языковых средств как диалогического, так и монологического текста, является определение *минимальной текстовой единицы*, в рамках которой они организуются. Для этого необходимо представить речевой жанр как набор типовых композиционных компонентов, отражающих референтную ситуацию (фрейм) и последовательность ее представления в тексте. Выделение элементов стабильной текстовой композиции позволяет выявить речевую системность при выражении определенного смысла.

В любом речевом жанре (монологическом и диалогическом) закреплены две предписывающие модели: 1) модель отражения ситуации действительности (референтный аспект жанра) и 2) модель поведения говорящих в ситуации общения (прагматический аспект жанра). Выбор и той, и другой модели напрямую связан с речевым поведением говорящего, так как именно от него зависит способ отражения референтной ситуации и сценарий речевого поведения.

Динамическую структуру текста определенного жанра можно представить как набор *стратегических шагов*, связанных с выбором и способом вербализации элементов предметной ситуации (слотов фрейма). В диалогических речевых жанрах стратегический шаг вербализуется при помощи *минимальной диалогической единицы*, в монологических речевых жанрах — в рамках *композиционного элемента*. Выбор, последовательность введения и характер отношений стратегических шагов или композиционных элементов отражают стратегический замысел говорящего.

Каждый речевой жанр обладает потенциальным набором фреймов и жанрово закрепленными способами активизации слотов фреймов, то есть жанровыми стратегиями и тактиками.

Стратегические шаги в основном связаны с вербализацией референтного плана речевого жанра, то есть они отвечают за выбор объекта изображения и модальный аспект его рассмотрения. В референтном плане речевого жанра содержатся два типа знаний, или два содержательных компонента: «1) пропозициональный, отражающий топику массива текстов

определенной предметной области, то есть жанрово-ориентированный; 2) модальный, отражающий прагматический потенциал когнитивной системы»². Один и тот же пропозициональный компонент может служить базой для порождения текстов разной интенсиональности: деонтической, предполагающей изменение мира; эпистемической, цель которой описать мир; аксиологической, связанной с вынесением оценки³. Выбор и речевое оформление стратегического шага подчиняется в первую очередь установкам «о чем?» и «зачем?», которые, естественно, включают вопрос «кому?».

Тактики одновременно участвуют в вербализации и референтного, и прагматического планов речевого жанра. С одной стороны, они являются основным способом активизации всего стратегического шага, то есть напрямую связаны с вербализацией референтного плана речевого жанра; с другой стороны, выбор тактики осуществляется в первую очередь с учетом адресата, что делает ее и средством выражения прагматического плана речевого жанра.

Остановимся подробнее на динамической структуре жанра интервью⁴.

Типология реплик-акций в различных МДЕ-интервью разных типов (с участником события, с профессионалом, с личностью) были подробно проанализированы в нашем диссертационном исследовании⁵. Сосредоточим свое внимание на репликах-реакциях интервьюируемого. Продемонстрируем реализацию данного подхода на примере интервью с человеком, который выдвигался на получение звания «Почетный гражданин Санкт-Петербурга». Данный жанр характерен для тематического блока уровня В2 «Человек и его отношения с государством» (с подтемами: Гражданин и гражданское общество; Политические события в мире и в стране и их оценка; Взгляды политиков и рядовых граждан; Партии и движения; Реформы; Выборы). Типичным жанром, реализующим данную предметную область, является интервью с человеком, представляющим определенную гражданскую позицию. В качестве примера мы выбрали интервью с режиссером Александром Сокуровым.

Учитывая, что звание «Почетный гражданин Санкт-Петербурга» является «высшим знаком признательности города лицам, внесшим выдающийся вклад: — в развитие Санкт-Петербурга, повышение его роли и авторитета в России и за рубежом; — в укрепление демократии и защиты прав человека; — в науку, искусство, духовное и нравственное развитие общества»⁶, можно предположить, что в интервью с человеком, выдвинутым на это звание, должны отражаться следующие фреймы: «профессионал, достигший больших успехов», «высоконравственная личность», «гражданин», «пример для остальных граждан»; «человек, принесший пользу городу».

Собеседник-личность в данном типе интервью выступает как *субъект оценки и субъект сознания*. Основу интервью с потенциальным «почетным гражданином города» составляют МДЕ-оценочные характеристи-

зации и МДЕ-объяснения основания оценочного отношения и мотивов поведения.

Характер МДЕ-оценочных характеризаций объектов определяется природой самих объектов. Это могут быть конкретные объекты, например, оценка других лиц, а также самооценка; и объекты абстрактные — свои и чужие поступки, периоды времени, явления социальной жизни, профессиональные и общечеловеческие ценности. Например:

Оценочная характеристика явления «Природа власти»:

- *Много лет своей жизни вы посвятили созданию тетралогии власти («Молох» — «Телец» — «Солнце» — «Фауст»). Что за это время вы поняли про природу власти?*
- *Власть — это вполне человеческое явление. Ничего сакрального в ней нет. Никакого божественного сопровождения при исполнении властных полномочий не существует. Политическая среда и власть далеко не всегда ассоциируются с честностью, достоинством и умом. Напротив, чаще всего политика и интеллект — вещи совершенно несовместимые⁷.*

В зависимости от типа обоснования высказанной оценки МДЕ-оценочные характеристики тяготеют к оценочно-квалифицирующему и информативно-логическому регистрам. В данном случае дается оценочная квалификация объекта, основу МДЕ составляют высказывания с семантикой «Субъект и его характеристика»: *Власть — это что/ В ней нет чего/ При исполнении властных полномочий не существует чего/ Власть (не) ассоциируется с чем.* В позиции ремы находятся характеристики власти: *человеческое явление, не божественное явление, не всегда ассоциируется с честностью, достоинством, умом.* В основе данных оценок лежит сравнение с нормой, представлениями субъекта сознания о норме.

МДЕ-объяснение основания оценочного отношения и мотивов поведения связано в первую очередь либо с описанием внешних обстоятельств, повлиявших на принятие решения, либо с описанием жизненных принципов, которыми руководствуется интервьюируемый. Соответственно, этот тип МДЕ также может носить конкретный или абстрактный характер. Ср.:

Гипотетический конкретный поступок:

- *В Риге вы представляете свою новую картину «Франкофония. Лувр под немецкой оккупацией». Рассудите спор о ценностях: если выбирать, кого спасать — живую женщину или «Мону Лизу», — вы бы кого выбрали?*
- *Конечно, живую! Передо мной даже выбора такого не встанет. Хотя женщины сегодня встречаются такие, что иная заявит: меня защищать не надо.*

Ценности, определяющие выбор поведения:

- *Почему никто не задается вопросом, должны ли вообще люди рисковать жизнью за кусок земли? Что важнее — земля или человеческая жизнь?*
- *Жизнь, жизнь, жизнь! Конечно, надо всегда защищать жизни человеческие, а не стены и поля. И конечно, жизнь должна быть выше любой политики, а политика должна быть гуманитарной... Увы, до сих пор все было устроено ровно наоборот: политика покупалась и продавалась ценой человеческих жизней. И каждый политик, который достигает своих целей ценой человече-*

ских жертв, персонаж сомнительный. И он будет обязательно осужден. Если не людьми, то силами свыше.

Функция этих МДЕ — запросить у собеседника разъяснения мнения / оснований оценки / мотивов поступка: что важнее, кого спасать, что защищать. В позицию ремы попадают объекты выбора (*живая женщина, жизнь человеческая, а не стены и поля*) и основания выбора (*жизнь выше политики, политика должна быть гуманитарной*). Объяснение оснований выбора всегда связано с формулированием модально-го отношения: деонтическая модальность (*должна, надо*).

«Лингводидактическое описание компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2 / ТРКИ-2)», выполненное на основе описания закономерностей грамматики жанра, позволит продемонстрировать наличие речевой системности использования языковых средств при порождении речи, а также возможность их системной интерпретации при восприятии речи; обеспечит стандартизацию целей овладения РКИ в условиях вариативности и многообразия форм изучения / обучения языку на уровне В2.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См., например, учебно-научное пособие: Текст: теоретические основания и принципы анализа / под ред. проф. К. А. Роговой. СПб.: Златоуст, 2011. 464 с.

² Баранов А. Г. Двукомпонентность когниотипа в жанровой специфичности // Жанры речи. Саратов: Колледж, 1999. С. 48.

³ Там же. С. 50.

⁴ См. подробно: Попова Т. И. Телевизионное интервью: семантический и pragматический аспекты: дис. ... д-ра филол. наук / Санкт-Петербургский университет. СПб., 2004. 432 с.

⁵ Там же.

⁶ Закон Санкт-Петербурга «О звании „Почетный гражданин Санкт-Петербурга“» (с изменениями на 16 апреля 2010 года). Статья 1. [Электронный ресурс] // Законодательное собрание Санкт-Петербурга: [сайт]. [Санкт-Петербург, 2016]. URL: <http://www.assembly.spb.ru/manage/page?tid=633200014&nd=200164&nh=0> (дата обращения: 28.05.2016).

⁷ Все примеры взяты из программы «Мартовские диалоги». Диалог Александра Сокурова и Кирилла Серебренникова. [Электронный ресурс] // Радио Эхо Москвы: [сайт]. [Москва, 2016]. URL: <http://echo.msk.ru/programs/dialogs/1737856-echo/> (дата обращения: 28.05.2016).

Popova T. I.

St. Petersburg State University, Russia

GRAMMAR OF THE GENRE AS A BASIS OF LINGUODIDACTIC DESCRIPTIONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article proposes a new approach to the systematization and description of the typical grammatical phenomena represented in the texts of a particular speech genre. The article demonstrates the technique of selection and systematization of linguistic resources based on the model of semantics and communicative intent of the text. The analysis is carried out on the example of the interview with the public person. This approach is proposed within the developed didactic model of descriptions of Russian as a foreign language.

Keywords: linguodidactic model of language description; Russian as a foreign language; level B2; grammar of the genre.

**Прокофьева Лариса Петровна,
Беляева Анна Юрьевна**

*Саратовский государственный медицинский
университет им. В. И. Разумовского, Россия*

prokofievalp@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена сложной проблеме формирования клинического мышления у иностранных студентов-медиков. Преподаватель русского языка как иностранного (РКИ) в рамках выделенных вузом учебных дисциплин развивает логическое мышление, коммуникативные навыки и умения как в общекультурной, так и профессиональной сфере. Опыт работы показывает успешность разных видов деятельности, направленных на развитие когнитивных функций будущего врача.

Ключевые слова: РКИ, медицинский вуз, клиническое мышление.

Система подготовки специалиста-медика в любой стране мира — дело долгое, трудное, многоуровневое и, как следствие, недешевое. Это неудивительно: по статистике, все первые места в рейтинге самых высокооплачиваемых профессий занимают врачи разных специальностей. Этот факторы наряду с важнейшими показателями престижности, сходными в российской и мировой традиции, определяют постоянный высокий интерес к медицинскому образованию.

Профессиональная подготовка иностранных студентов в медицинских вузах Российской Федерации является популярным видом образовательных услуг на мировом рынке: специализация «Здравоохранение» занимает второе место после инженерно-технических специальностей по численности иностранных граждан из разных стран, а Поволжский регион занимает второе место после Москвы и Московской области¹. Важно отметить, что факт сохранения у 13 из 55 специализированных медицинских вузов собственной клинической базы максимально позволяет обучающимся реализовать теоретические сведения на практике.

Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского не только отсчитывает 107-й год своего существования, но и приумножает славные традиции предшественников: на сегодняшний день более 1800 больничных коек университетских клиник позволяют студентам учиться у лучших практических специалистов, наблюдать и разбирать разнообразные клинические проявления болезни непосредственно у постели больного. Одновременно происходит формирование когнитивных функций, которые впоследствии должны сложиться в полноценное клиническое мышление (КМ).

«Клиническое (врачебное) мышление — специфическая умственная деятельность практического врача, направленная на наиболее эффектив-

ное использование теоретических научных знаний, практических навыков и личного опыта при решении профессиональных (диагностических, лечебных, прогностических и профилактических) задач для сохранения здоровья конкретного пациента»². Данное определение предусматривает готовность сознания обучающегося познавать новое, учиться использовать информацию в практической деятельности, что невозможно без достаточно свободного владения русским языком. Возникает когнитивная дилемма — что важнее: понять и усвоить теоретический материал учебного предмета медико-биологического профиля при помощи родного (или языка-посредника) или русского языка. Далеко не всегда выбор делается в пользу РКИ — понимание его роли в формировании КМ придет гораздо позднее. Возникает справедливый вопрос: как преподаватель РКИ может целенаправленно воздействовать на появление и развитие того, чего в момент его непосредственной деятельности еще не существует? Нам кажется, что осознанная работа русиста вносит вклад в этот вид умственной деятельности на любом этапе. Покажем это на примерах из собственной работы.

На начальном этапе занятия по развитию речи воспринимаются студентами, скорее, как возможность отдохнуть от утомительных грамматических упражнений, ведь главное — запомнить структуру построения ответа (S — P — O), например, чтобы ответить на вопрос, начинающийся с вопросительного слова *какой?* *кто?* *что?* *чей?*, достаточно заменить данное вопросительное слово на правильное существительное, прилагательное и притяжательное местоимение. Труднее понять принцип построения полного ответа на вопрос для глагола: *Что делает студент вечером?* — *Вечером студент учит новые слова.* Во-первых, учащийся должен понять и запомнить, что в данном случае начало ответа, т. е. субъект, находится в конце вопроса. Во-вторых, вопрос *что делать* не все студенты воспринимают как единый для глагола вопрос, в связи с чем присоединяют глагол-ответ к части вопроса, т. е. к глаголу *делать*, и получают, с их точки зрения, абсолютно правильный ответ *Делает учит студент вечером новые слова.* И только составив тот же самый ответ по строгой структуре, учащийся понимает, что одного механического запоминания для правильной передачи смысла недостаточно, здесь требуется логическое мышление. Это первый маленький шаг к КМ, так как без логического мышления врач невозможен.

Следующая сложность связана с переходом от вопросно-ответной системы к построению сначала краткого, а затем развернутого монологического высказывания. В качестве основного средства, способного помочь учащемуся оформить свои мысли в правильную грамматическую форму, выступает **глагольная тетрадь**, которая ведется студентом под руководством преподавателя. Важность этой формы работы неоспорима! Получив первые знания о системе русского языка, учащийся делает вывод о том,

что наиболее сложным для него будет запоминание шести русских падежей для существительных, прилагательных, личных и притяжательных местоимений, учитывая при этом принадлежность к роду и числу, а также список слов-исключений. Давая краткие верные ответы на вопросы падежей (*Где книга? — На столе. / Куда идут дети? — В школу.*), студент убеждается в правильности собственного мнения и очень удивляется тому, что при построении самостоятельного высказывания, употребляя те же самые «верные» окончания, он не может правильно выразить свою мысль. Здесь и приходит осознание того, что глаголы и падежи не существуют в речи независимо от друг от друга, что определенный падеж или падежи управляются определенным глаголом, и об этом говорит структура предложения. Однако настоящим помощником глагольная тетрадь будет только в том случае, если сам преподаватель научит студентов грамотно оформлять ее: введет и объяснит понятие совершенного и несовершенного вида глагола и видовой пары, особенности категории времени и спряжения глаголов НСВ и СВ. Многолетний опыт работы по оформлению и ведению глагольной тетради показывает, что для обучения иностранных студентов монологическому высказыванию (для чего, конечно же, необходимо сформировать навыки логического мышления) в глагольной тетради необходимо не только прописывать все временные формы глаголов НСВ и СВ (они представлены именно видовой парой), но и включать императивные формы (с указанием глаголов, не имеющих императива), вопросы падежей, которыми управляют данные глаголы (желательно с примерами), а далее можно вписывать формы причастий и деепричастий, которые образуются от данных глаголов.

Усвоив элементарные основы грамматики, научившись контролировать свои знания при построении высказывания, учащийся способен грамматически оформить такие предложения: *Я думаю, что изучение астрономии интересно. Я мечтаю быть космонавтом.* Не обходится и без ошибок: *Собачки Стрелка и Белка были первые организмы в космосе и Юрий Гагарин был первый человек туда.* Для КМ необходимы анализ и синтез поступающей информации, а не простое сравнение данных с эталоном.

К сожалению, работа по развитию логического мышления у иностранных студентов затрудняется безграничным доверием к автоматизированным способам перевода текста, что оборачивается против самих учащихся: даже начинающему преподавателю довольно легко определить текст, составленный учащимся сначала на родном языке или языке-посреднике, а затем переведенный программой-переводчиком: 1) *Поэтому мы можем сделать проектов и эксперименты но с минимальным ущербом;* 2) *Астронавт собирается в космос делают это исследования помогают нам понять, астрономии еще почти.* Для иностранных учащихся настоящим открытием является то, что такой «переводчик»

не знает глагольного управления, а потому дает неправильные падежные окончания, не учитывает многозначность слова и дает его первое значение, а не то, которое требуется по смыслу высказывания. В подобных случаях помогает анализ студентом таких ошибок переводчика, которые полностью нарушают и логику, и смысл высказывания, например: 1) *Мы должны быть очень благодарны и гордимся астрономов и ученых. Мы должны обжаривать их.* 2) *Стать космонавтом звучит гламурно, но то, что это действительно так.* Постепенно, анализируя подобные ошибки, учащиеся приходят к правильному использованию переводчика — только для перевода отдельных слов.

Следующим важным этапом становится необходимость формирования умений и навыков эффективной профессиональной коммуникации, которые складываются затем в компетенции ОПК-2 и ОПК-6, ПК-15, предусмотренные ФГОС3+ по направлению подготовки «Лечебное дело». Начинается этот долгий процесс уже на 1-м курсе пропедевтическими дисциплинами «Основы профессиональной коммуникации», «Подготовка к клинической практике», «Речевая коммуникация» и под. Кафедрами медицинских вузов, выполняющими данный вид работы (к сожалению, далеко не всегда это специализированные кафедры РКИ), созданы курсы, представляющие собой целостную систему обучения способности вести диалог врача с больным, родственниками пациента и коллегами, выступать на клинических конференциях. Написаны и апробированы десятки пособий, учитывающих уровень подготовленности учащихся, отсутствие или наличие языка-посредника, специальность и даже специализацию³. Безусловно, это вносит существенный вклад в формирование КМ хотя бы введением первичной логики опроса пациента, которая в сочетании с устойчивыми знаниями по основным теоретическим дисциплинам может стать основой КМ на последующих этапах.

Как и на начальном этапе, здесь обучение начинается с простых элементов: учащимся представляют модельные вопросы (сначала общие, затем альтернативные), вводят синонимичные конструкции, термины и профессионализмы, учат составлять так называемый системный вопросник врача, в котором все вопросы разделяются на несколько смысловых частей, связанные между собой логикой. И здесь снова появляется опасность возникновения у студента ощущения легкости учебного материала. Проблемы появляются уже на занятии, где разыгрывается учебный диалог «врача с больным», в ходе которого студент-врач пытается понять, почему на одни свои вопросы он не может получить четкого ответа, а на другие «пациент» не отвечает совсем, ссылаясь на то, что не понимает их смысла. Участвуя в таких играх-диалогах, анализируя причины коммуникативных неудач, студент учится слушать и слышать своего пациента, учится понимать, в какой ситуации использовать термин, а в какой его синоним из разговорной речи, учится формулировать

последующий свой вопрос в зависимости от предыдущего ответа больного. Еще более сложным является для учащегося участие в полилоге-консилиуме (одни пациент отвечает на вопросы нескольких врачей). Здесь студент должен обращать внимание не только на ответы больного и подстраиваться под него, но и на те вопросы, задаваемые его «коллегами». Основной проблемой на таком занятии является «коммуникативная глухота», которая свойственна и юношам, и девушкам (в отличие от «гендерной глухоты»), в результате чего студенты по нескольку раз задают один и тот же вопрос или пропускают важные вопросы, надеясь, что их задаст кто-то другой.

В соответствии с ФГОСЗ+ у студентов медицинских вузов РФ произошло существенное увеличение часов практических занятий непосредственно в лечебных заведениях: уже после первого семестра начинается практика в клиниках, где студенты сталкиваются с необходимостью общаться с куратором, пассивно участвовать в клинических конференциях, минимально общаться с пациентом во время наблюдения за манипуляциями медсестры. После второго семестра продолжение практики «Уход за больным» в качестве помощника младшего медицинского персонала требует от обучающихся умения вести простейший расспрос больного, интерпретируя его жалобы профессиональным языком. Поэтому вводные дисциплины сменяются основными курсами «Диалог врача с больным», «Профессиональная коммуникация», «Социальные аспекты языка». Для полноценной коммуникации необходимы развитые компетенции, которые начинают складываться только к 4-му курсу, когда обучающиеся приходят учиться на клинические кафедры к практикующим врачам. К этому моменту каждый студент уже неоднократно сталкивался с проблемой неэффективности профессионального общения без специальной языковой подготовки, поэтому работа на занятиях по РКИ становится максимально плотной и действенной. К сожалению, времени у преподавателя-русиста уже почти не остается: Седьмой семестр 4-го курса — время итогового экзамена. В ходе него самостоятельной частью раздела «Говорение» является целостный опрос пациента. Возрастает роль диалогической речи, умения слушать, слышать, делать выводы в ходе разговора, изменять его направление в зависимости от ответа больного. Заполнение карточки изучается, но не оценивается, так как современные способы заполнения медицинской документации во многом компьютеризированы и представляют собой подстановочные варианты (выбор слова, выражения из предложенных программой), поэтому не могут быть formalизованы в ходе итоговой аттестации.

Безусловно, понять, насколько эффективно идет процесс формирования основы КМ, можно лишь с участием врача-консультанта, поэтому кажется целесообразным привлекать клиницистов в качестве экспертов на этапе подготовки к итоговому экзамену по РКИ. Если удастся реали-

зовательную идею в практической деятельности, в результате мы получим первую репетицию этапа государственного экзамена у постели больного, а для преподавателя РКИ бесценными становятся комментарии врача, позволяющие скорректировать работу русиста. Клинический опыт врача пока остается единственным критерием развитости его клинического мышления. Изучая медицину вне общения с больным и с преподавателем, студент не сможет правильно расставить акценты значимости в изучаемом предмете, соответственно, его мышление клиническим не будет.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник. Вып. 10 [Электронное издание] / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Центр социологических исследований, 2013. 139 с. 1 CD ROM.

² Петров В. И. Клиническая фармакология и фармакотерапия в реальной врачебной практике: мастер-класс: учебник. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2015. 880 с.

³ Основы профессиональной коммуникации / [под ред. проф. Л. П. Прохофьевой]. Саратов: Изд-во Сарат. мед. ун-та, 2010; Куриленко В. Б. и др. Говорим о медицине по-русски (II сертификационный уровень владения РКИ в учебной и социально-профессиональной макросферах): учебник. М.: Флинта, 2013; Орлова Е. В. Сбор анамнеза и оформление истории болезни: Учебное пособие для иностранных студентов медицинских вузов. СПб.: Златоуст, 2012; Врач у постели больного: сборник заданий по русскому языку для иностранных студентов / [под ред. проф. А. А. Ховалкиной]. Симферополь: Изд-во Крым. ГМУ, 2009; Дьякова В. Н. Диалог врача с больным. СПб.: Златоуст, 2009.

Prokofyeva L. P., Belyaeva A. Yu.

Saratov State Medical University, Russia

FORMATION OF CLINICAL THINKING WITH THE HELP OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the problem of clinical thinking formation of foreign medical students. Russian teacher develops logical thinking, communicative skills and abilities in the general cultural and professional area. Authors' experience demonstrates the success of this type of work for the forming of doctor's cognitive functions.

Keywords: Russian as a foreign language; medical education; clinical thinking.

Ракитина Лариса Владимировна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

larissa.rakitina@gmail.com

Розова Ольга Георгиевна

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

olroz7@mail.ru

СИСТЕМА ЛИНГВОДИАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РОССИИ И КИТАЕ

В статье рассматривается китайская государственная система тестирования по русскому языку в сопоставлении с российской системой. Даётся общая характеристика экзаменов ТРКИ, CRT, TRM; анализируются структура, требования к тестируемым и целевая аудитория каждого из них.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингводидактическое тестирование, русский язык в Китае.

Одной из ключевых задач методики преподавания языка является создание системы объективного контроля уровня владения иноязычной речью. Современный процесс обучения предполагает наличие независимого и непредвзятого способа оценивания знаний и умений учащихся. Таким способом в настоящее время признано лингводидактическое тестирование. Данная форма проверки позволяет определить степень сформированности коммуникативной компетенции испытуемых вне зависимости от места и формы обучения языку. Ее эффективность обеспечивается постоянной работой над содержанием тестовых заданий и совершенствованием контрольно-измерительных материалов.

Развитие направления языкового тестирования в России началось в 1970-х гг., когда на базе нескольких институтов были созданы локально стандартизованные, а затем всесоюзные комплексные тесты учебных достижений по основным иностранным языкам. В 1992 г. была разработана и специализированная система оценки уровня владения русским языком как иностранным (ТРКИ), вскоре получившая статус государственной. Спустя семь лет модернизации и активного распространения она была унифицирована в соответствии с общеевропейской системой уровней владения иностранным языком CEFR¹. В настоящее время в Российскую государственную систему тестирования входят следующие тесты:

- тесты общего владения, представленные шестью уровнями по шкале CEFR: Элементарный (A1), Базовый (A2), I сертификационный (B1), II сертификационный (B2), III сертификационный (C1), IV сертификационный (C2);
- профессиональные модули, созданные для определения уровня владения русским языком как средством профессионального общения;
- тест для приема на гражданство, позволяющий сертифицировать Базовый уровень, необходимый для получения гражданства Российской Федерации;

- комплексный экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ, предназначенный для иностранцев, желающих получить разрешение на временное проживание или работу на территории России².

Тесты общего владения (обычно именно их называют ТРКИ) представляют собой стандартизированную систему заданий, направленных на проверку знаний, навыков и умений иностранных учащихся по всем видам речевой деятельности. Каждый из шести уровней включает в себя пять субтестов: лексика и грамматика, аудирование, чтение, письмо, говорение. Все субтесты имеют одинаковую важность, и количество баллов по каждому из них выставляется отдельно. Для получения сертификата кандидату нужно верно ответить на минимум 66% вопросов в каждой из частей. Сданным экзамен считается и в том случае, когда учащийся получает 60% по одному из субтестов, успешно пройдя все остальные. Если же правильных ответов в субтесте меньше, чем 60%, а все остальные части при этом зачтены, кандидат получает право на частичную пересдачу в течение двух лет: положительные результаты сохраняются и заново необходимо выполнить только несданную часть. Два непройденных субтеста ведут к пересдаче всего теста.

Иностранные граждане могут участвовать в экзаменах ТРКИ без каких-либо ограничений. Кроме того, получение сертификата обязательно для получения высшего образования в России. При поступлении на бакалавриат необходимо сдать тест на уровень В1. Другие требования зависят от факультета: бакалавры в области ряда гуманитарных наук, а также магистры любых специальностей, кроме русистики, сдают экзамен на уровень С1 при окончании образования. Бакалаврам с другой специальностью достаточно получить уровень В2. Успешное прохождение уровня С2 обязательно для магистров-филологов. Количество попыток при этом не ограничено, и многие студенты стараются сдать экзамен в течение учебного года, обеспечивая себе возможность получить диплом в срок. Кроме того, учащиеся, уверенные в своем хорошем владении языком, часто предпочитают участвовать в тестах более высокого уровня, что также является допустимым.

Иностранцам, желающим получить российское гражданство, необходимо продемонстрировать уровень владения русским языком, достаточный для общения в новой лингвокультурной среде. С 2013 г. единственным документом, подтверждающим такой уровень, является сертификат государственного теста для приема на гражданство РФ. Содержание экзамена на его получение близко к уровню А2, но количество вопросов значительно меньше, чем в тесте на общее владение. Вместе с тем задания имеют ярко выраженную практическую составляющую — от кандидатов требуется знание официально-делового стиля и моделей поведения в типичных социально-бытовых ситуациях.

Подобным статусом обладает комплексный экзамен по русскому языку, истории и основам законодательства РФ, успешное прохождение кото-

рого требуется для получения патента, разрешения на работу, временное проживание и вида на жительство в России. Как и тест для приема на гражданство, от Базового уровня его отличает утилитарная направленность. Кроме того, данный экзамен помимо обычных пяти субтестов имеет два дополнительных модуля «История России» и «Основы законодательства РФ». Подразумевается, что знание ответов на вопросы данных частей может помочь кандидатам адаптироваться к жизни в другой стране.

В китайской прикладной лингвистике разработка единой системы тестирования по иностранным языкам началась значительно позже, чем в российской. Первая попытка стандартизации методов оценки речевых умений учащихся была предпринята в конце 1990-х гг., когда были созданы тесты по основным изучаемым в стране языкам: русскому, английскому, немецкому, французскому и японскому. В 2005 г. система подверглась значительным изменениям: была модифицирована шкала оценки результатов экзамена, добавлены новые субтесты, а сам экзамен был распределен по целевым аудиториям. Желающие сертифицировать свой уровень владения русским языком могут сдать один из следующих тестов:

- двухуровневый тест для студентов неязыковых факультетов, открытый для широкой общественности (College Russian Test, CRT-IV и CRT-VI);
- закрытый для сторонних участников тест для студентов-русистов, также состоящий из двух уровней (Test for Russian Majors, TRM-IV и TRM-VIII);
- специализированный тест для подтверждения квалификации переводчиков русского языка (China Aptitude Test for Translators and Interpreters, CATTI)³.

Тесты CRT проводятся два раза в год в конце каждого семестра (июнь и декабрь). Экзамены начинаются одновременно во всех вузах страны. Для окончания бакалавриата нелингвистического профиля достаточно прохождения IV уровня теста, однако многие студенты выбирают VI уровень, чтобы продемонстрировать будущему работодателю высокий уровень владения языком. Успешная сдача экзамена крайне важна: при неудовлетворительных результатах кандидату разрешается единственная пересдача через год, и в случае неудачной второй попытки он лишается шанса получить степень бакалавра. Тем не менее студенту, не прошедшему VI уровень с первого раза, разрешается при пересдаче заменить экзамен на менее трудный. Принять участие в тестах CRT могут не только студенты, но и любые желающие сертифицировать свой уровень владения языком.

Другой вариант теста по русскому языку, TRM, предназначен исключительно для будущих филологов-русистов и закрыт для сторонних участников. Он проводится ежегодно в середине весеннего семестра. Оба экзамена обязательны для получения степени бакалавра русистики, но сдаются в разное время: IV уровень студенты получают на первом или втором курсе, а в течение двух последующих должны сдать тест VIII уровня. Как и при прохождении CRT, кандидатам предоставляется право одной пересдачи через год⁴.

В Китае четырехуровневый экзамен CATTI был введен в национальную систему тестирования не так давно (русский вариант был разработан

в 2006 г.). Прохождение данного теста обязательно для получения официальной работы переводчика в Китае. Для получения сертификата кандидат должен продемонстрировать свое умение переводить устный и письменный тексты как с русского языка на китайский, так и с китайского на русский. Тест представлен в одном варианте, и распределение участников по уровням происходит в зависимости от полученных результатов. С момента своего появления CATTI начал быстро завоевывать популярность в стране, и в настоящее время он включен в обязательную экзаменационную программу бакалавров переводческих специальностей.

Помимо экзаменов, входящих в национальную систему тестирования, учащиеся могут сертифицировать свой уровень знания языка, сдав экзамен ТРКИ. В отличие от сертификатов, полученных после прохождения национальных тестов, сертификат ТРКИ является международным и признается не только в Китае, но и за его пределами. Как правило, его получают студенты, приезжающие на стажировку в Россию, поскольку в Китае тестирование по российской системе проводится лишь в нескольких вузах Пекина и Шанхая не чаще одного раза в год, что представляет очевидные неудобства для учащихся из других городов.

Тесты CRT и TRM близки по структуре и различаются в первую очередь степенью трудности, усложняясь последовательно от CRT-IV к TRM-IV, CRT-VI и TRM-VIII. Все экзамены включают в себя следующие основные части: аудирование, чтение, письмо, лексика и грамматика, нормы этикета и страноведение. В тестах более высоких уровней (CRT-VI и TRM-VIII) грамматика, лексика, этикет и страноведение объединены в субтест «Знания по русскому языку». Кроме того, в обоих тестах предусмотрена отдельная часть «Перевод», а в экзамене TRM-VIII — еще и «Редактирование»: чтение текста с корректированием возможных орфографических, пунктуационных, синтаксических ошибок. В тестах более низкого уровня (CRT-VI и TRM-IV) к основным частям добавляются диктант и задания на заполнение пропусков.

Необходимо отметить, что единственным экзаменом, включающим в себя субтест «Говорение» является CRT-IV. Несмотря на общепризнанную в мировой практике значимость данного навыка и существенность его оценки для точного определения уровня владения языком, в китайской прикладной лингвистике важность говорения остается неочевидной. В настоящее время из всех национальных экзаменов по иностранным языкам только тест CRT-IV имеет встроенную устную часть. Во всех остальных случаях задания по говорению выполняются в виде отдельного опционального экзамена⁵.

При оценке результатов тестов, входящих в государственную китайскую систему, выделяются три уровня: отличный ($>80\%$), хороший ($>70\%$) и удовлетворительный ($>60\%$). Если количество неверных ответов превышает 60%, экзамен считается несданным. Количество баллов по каждому из субтестов не учитывается, и, соответственно, успешное

прохождение одной части может компенсировать неудачу в другой. В выдаваемом сертификате отмечается уровень, который продемонстрировал кандидат, но не результаты по отдельным аспектам.

Прохождение тестов высоких уровней разрешается только при наличии сертификатов базовых уровней того же профиля. Иными словами, допуск, например, к экзамену CRT-VI предоставляется только кандидатам, подтвердившим успешную сдачу экзамена CRT-IV, при этом имеющийся уровень TRM-IV или TRM-VIII не учитывается и не признается основанием для разрешения на участие.

Российская государственная система тестирования является частью общеевропейской (ALTE) и мировой (IAEA) систем тестирования по иностранным языкам. Экзамен ТРКИ по содержанию и форме полностью отвечает требованиям мировых методических стандартов, что обеспечивает его объективность и международное признание. Китайская национальная система тестирования по иностранным языкам, в том числе по русскому, находится на этапе становления и поиска баланса. Тем не менее очевиден активный интерес китайских методистов как к сфере тестологии в целом, так и к модернизации экзаменов по русскому языку в частности, что, возможно, послужит причиной реформ.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Овчаренко В. П. К вопросу о развитии лингводидактического тестирования // Известия ЮФУ. Таганрог, 2013. № 10. С. 78–83.

² Положение «О государственной системе тестирования иностранных граждан» [Электронный ресурс]. URL: <http://testcons.ru/cat/консорциум/> (дата обращения 16.03.2016).

³ Гу Цянь. О системе тестирования по русскому языку в Китае / Современная филология: теория и практика: материалы XIX Международной научно-практической конференции. М., 2015. С. 35–41.

⁴ У Суцюань. Общая характеристика изменений условий тестирования по русскому языку в Китае // Международный научно-исследовательский журнал. № 11. Екатеринбург, 2015. С. 33–35.

⁵ 全国外水平考, Quanguo Waiyu Shuiping Kaoshi [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sk.neea.edu.cn/wyspks/> (дата обращения 16.03.2016).

Rakitina L. V.

Saint Petersburg State University, Russia

Rozova O. G.

Herzen State Pedagogical University of Russia

RUSSIAN LANGUAGE ASSESSMENT IN RUSSIAN AND CHINESE TEST SYSTEMS

The article reviews the major features of Russian language testing systems in Russia and China. The paper provides an overview of the standardized tests in both countries, analyzing and comparing the approaches to the language assessment.

Keywords: language assessment; test of Russian as a foreign language Russian language in China.

**Ременцов Андрей Николаевич,
Кузнецов Александр Леонидович,
Кожевникова Мария Николаевна**

*Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет (МАДИ), Россия*

rementsov@madi.ru, tanjalex@yandex.ru, kozhevnmariya@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ОТ ЭТНОМЕТОДИЧЕСКОГО К НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПОДХОДУ

В статье обсуждаются вопросы учёта национальных особенностей учащихся при обучении русскому как иностранному, а также при решении других педагогических задач. Рассматриваются этапы развития национально ориентированных методик в отечественной лингводидактике. Предлагаются механизмы применения национально ориентированного подхода в практике обучения иностранцев русскому языку.

Ключевые слова: этнометодический, национально ориентированный, русский как иностранный.

Проблема учёта национальной специфики в обучении иностранцев русскому языку получила развитие в отечественной педагогике ещё в 60-е гг. XX века, когда начали создаваться первые отделения довузовской подготовки для иностранных граждан. Уже тогда ведущие специалисты в области русского как иностранного (РКИ) говорили о необходимости создания национально ориентированных пособий для студентов разных национальностей из разных стран (В. Н. Вагнер, М. В. Всеволоводова, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров и др.).

Принцип национально-языковой ориентации¹, лежащий в основе национально ориентированных методик по обучению РКИ, был предложен выдающимся российским учёным Верой Николаевной Вагнер. Данный принцип предполагает существование у учащихся внутренней лингвистической системы исходного языка (родного или посредника) и национально-языкового сознания, оказывающих влияние на восприятие и усвоение целевого (русского) языка. С учётом этой национальной специфики отбирается, организуется, излагается и закрепляется языковой учебный материал.

Для определения национальной языковой специфики используется компаративный анализ двух языков, в результате которого выявляются структурные и семантические сходства и различия аналогичных явлений в этих языках. Кроме того, определяется набор типичных для носителей данного языка ошибок (в фонетике, лексике, грамматике, синтаксисе), для того чтобы в процессе обучения акцентировать внимание на их коррекции. Такой подход позволяет оптимальным образом организовать обучение русскому языку для конкретного национального контингента.

В дальнейшем в теории и практике преподавания РКИ появились предположения о том, что обучение русскому языку должно происходить с учётом не только особенностей родного языка учащихся, не только их языкового сознания (или картины мира), но и с учётом культурно-типологического стиля учебно-познавательной деятельности учащихся. Этот термин был предложен и разработан И. Е. Бобрышевой², которая предположила, что обучение языку будет эффективнее, если учитывать не только особенности родного языка учащегося, но и лингвометодические традиции, принятые в его родной стране. Под влиянием этих традиций, а также современных методик, используемых в той или иной системе образования, складывается культурно-типологический стиль учащегося, который определяет особенности его учебно-познавательной деятельности.

Данная концепция находит подтверждение в многочисленных этнопедагогических исследованиях, которые описывают национальные портреты учащихся из разных стран. Однако этнопедагогика изучает прежде всего особенности поведения и менталитета учащихся из разных стран, не всегда давая конкретные рекомендации по решению тех или иных педагогических задач. В настоящее время в теории и практике преподавания РКИ можно часто встретить термин «этнометодический», что отражает практическую направленность данного подхода. Результатом применения этнометодического подхода стало создание многих учебников и учебных пособий по РКИ для учащихся из разных стран, в том числе по различным аспектам обучения — фонетике, орфографии, чтению, диалоговой речи и т. д., а также различной профессиональной направленности (обучение языку будущей специальности)³.

Национально ориентированный подход в обучении русскому языку как иностранному объединяет вышеназванные концепции и предлагает более широкий взгляд на проблему учёта национальной специфики. Помимо родного языка и культуры, национальных образовательных традиций и менталитета учащихся предлагается обратить внимание на национальную картину мира, которая включает национальное самосознание, представление об окружающей действительности, систему ценностей, принятую в обществе, а также религиозные, идеологические, этические представления, без которых национальный портрет учащегося будет неполным.

Важным отличием является то, что предлагаемый нами подход подразумевает конкретные механизмы применения в практике обучения иностранцев. Таким механизмом является, например, разделение элементов системы обучения на инвариантные (не зависят от национальности учащихся) и вариативные (могут трансформироваться в зависимости от особенностей национального контингента). Выделение в педагогической системе (например, в системе обучения РКИ) таких вариатив-

ных элементов позволит адаптировать организационно-педагогические условия обучения в соответствии с потребностями учащихся различных национальностей. В качестве вариативных элементов системы обучения РКИ могут выступать методы и средства обучения, учебные планы и программы учебных дисциплин, различные обучающие технологии.

Наиболее целесообразно применение этого подхода в тех случаях, когда мы имеем дело с преобладанием в вузе иностранных учащихся из одной или нескольких стран, если их численность достаточна для формирования моннациональных групп. Однако возможны и другие случаи использования национально ориентированного подхода, например, для решения какой-либо учебной проблемы, типичной для учащихся нескольких национальностей (преодоление фонетических трудностей или трудностей речевого общения у учащихся из стран Юго-Восточной Азии)⁴. Так, многолетняя практика обучения вьетнамских граждан показывает, что количество часов, предусмотренных учебным планом на изучение русского языка, часто оказывается недостаточным. Поэтому, если формирование отдельных вьетнамских групп по некоторым причинам невозможно, рекомендуется выделять дополнительное время на самостоятельную работу, составлять индивидуальные учебные планы или предлагать учащимся дополнительные занятия. Понятно, что решить проблему только за счёт увеличения нагрузки не получится, необходимо вносить структурные изменения в программу учебной дисциплины: перераспределять часы в пользу фонетики и морфологии, делать упор на развитие навыков устной речи, активизацию коммуникативных навыков учащихся.

В целом национально ориентированный подход может применяться не только при обучении РКИ, но и при решении более широкого круга педагогических задач. Например, данный подход хорошо зарекомендовал себя при создании организационно-педагогических условий адаптации для учащихся определённой национальности. Также представляется перспективным использование национально обусловленного подхода при создании комплекса мер, нацеленных на привлечение в вуз граждан из определённой страны или региона. Таким образом, новый подход может способствовать не только повышению эффективности в обучении русскому языку как иностранному, но и достижению более общих целей, связанных с продвижением российского высшего образования за рубежом.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: Автореф. дис. ... д-ра. фил. наук. М., 1997. 41 с.

² Бобрышева И. Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 392 с.

³ Кожевникова М. Н. Национально ориентированная модель обучения иностранных граждан в российских вузах: Монография. М.: Флинт: Наука. 2016. С. 62

⁴ Кожевникова М. Н., Ременцов А. Н., Ременцова Н. А. Обучение граждан Вьетнама в российских вузах: национально ориентированный подход: монография. М.: Флинта: Наука, 2015. С. 96–98

Rementsov A. N., Kuznetsov A. L., Kozhevnikova M. N.

Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), Russia

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: FROM ETHNOMETHODICAL TO NATIONALLY ORIENTED APPROACH

The article concerns the question if the national features of foreign students should be incorporated into the methods of teaching them Russian, as long as in solving some other educational tasks. The development of nationally oriented methods in Russian linguistics is also regarded. The authors suggest new technologies in using the nationally oriented approach in the practice of teaching Russian to foreigners.

Keywords: ethnomethodical; nationally oriented; Russian as a foreign language.

Рогова Кира Анатольевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

k.rogova@spbu.ru

ЯЗЫК СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ОБЛАСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ПИСАТЕЛЕМ И ЧИТАТЕЛЕМ

Привлечение к анализу и дальнейшей методической интерпретации современных литературных текстов требует выявления их композиционных, структурно-смысловых и стилистических особенностей, рассмотрения когнитивных опор, что определяет приёмы работы с ними при обучении языку — родному и иностранному. Актуальная сегодня литература, созданная на базе воспоминаний, сохраняющих облик XX века, обладает расчленённой композицией, отражающей процесс памяти, дистантное расположение единых в тематическом отношении частей, актуализацией в них смыслового фокуса, а также использованием прецедентных высказываний, связанных с характерными чертами времени. В докладе демонстрация этих положений ведётся на основе повести Е. Водолазкина «Авиатор».

Ключевые слова: воспоминания, расчленённая композиция, тематические линии повествования, прецедентные тексты, формирование смысла текста.

Чтение художественного текста всегда связывалось с интересом читателя к образу автора, стремлением понять его основную мысль, которая находит выражение не только в сюжете, образах персонажей, но и в самой структуре текста, в его языке. Середина XX века оказалась временем особого внимания к читателю, его возможностям извлечения смысла художественного текста, который, выйдя из-под пера писателя, пускался в самостоятельное плавание, так что его понимание казалось делом читателя. Сегодня становится ясно, что действительное понимание художественного произведения — результат взаимодействия автора и читателя: автор проявляет высокую степень доверия к адресату, к его способности самостоятельно интерпретировать текст. Как пишет критик В. Пустовая, «новое требование к слову — быть плотно пригнанным к опыту говорящего... Вершина его (писателя. — K. P.) художественного достижения — запустить в читающем механизмы самоизъяснения»¹.

С одной стороны, это объясняется значительным расширением общей когнитивной базы автора и читателя: огромный поток информации, доходящий благодаря СМИ, Интернету, кино, создает тот фонд общих знаний, которые избавляют от развернутой описательности и с помощью введения отдельных деталей порождают образную представимость художественного повествования. Но, вероятно, есть и еще особенность одного из ее направлений, которое связано с воспоминаниями о прошедшем XX веке. Оно тематически ориентировано на повседневную жизнь, память о которой еще можно сохранить. Герой представляется в ситуациях повседневного существования, которые (в зависимости от таланта автора) ставят его перед серьезными проблемами бытия. Эта направленность была заявлена творчеством Ю. Трифонова, сегодня она становится

ведущей в творчестве ряда современных писателей, так или иначе использующих жанровые особенности воспоминаний.

Приведем рассуждения героя романа Евг. Водолазкина «Авиатор»:

«...что вообще следует считать событием? Для одних событие — Ватерлоо, а для других — вечерняя беседа на кухне» и далее: «Так вот о главном. Ведь это только на первый взгляд кажется, что Ватерлоо и умиротворенная беседа несравнимы, потому что Ватерлоо — мировая история, а беседа вроде как нет. Но беседа — это событие личной истории, для которой мировая — всего лишь небольшая часть, прелюдия, что ли. Понятно, что при таких обстоятельствах Ватерлоо забудется, в то время как хорошая беседа — никогда»².

Личная история — события, которые остаются в памяти одного-двух человек, но именно они проявляют характер этих людей, могут вписаться в их дальнейшую жизнь, определить поступки и в конечном счёте оказать влияние на социальное состояние. «Территория частного сознания», наполненная звуками, запахами, людьми, которые, может быть, никогда больше не встретятся, как раз и формирует общий облик действительности, которая оказывается индивидуальной для каждого.

Наблюдение за эпизодами, в которых проявляется личность героев, как компонентами художественного текста, за их структурной организацией, языковыми средствами реализации и за их тематическими и модально-оценочными связями в масштабах целого текста составляет важный элемент интерпретации смысла и источник пополнения сведений о семантике языковых средств, их стилистическом потенциале. Приведём такое наблюдение, обратившись к уже названному роману Евг. Водолазкина «Авиатор», который в своей первой части представлен отрывками-воспоминаниями героя, к которому возвращается утраченная память связывая его с уже отдалённой во времени действительностью. Находящаяся, как известно, в свободных отношениях с временем и пространством, память позволяет представлять эпизоды из жизни героя разрозненно, отдельные тематические линии таких воспоминаний могут складываться на протяжении всего повествования, формируя их смысл и заставляя читателя не отвлекаться от содержания, следя за изложением, формировать общий смысл произведения. Представим в качестве примера отдельные части текста — эпизоды из жизни героя и связи между ними как развитие тематических линий текста.

1. *A ещё вспоминается пожар. Не сам пожар, а как ехали его тушить — по Невскому, ранней осенью, на исходе дня. <...> И вот по бурлящему Невскому в образовавшейся пустоте мчится колесница, несущая огнеборцев. <...> В своём беспстрашии пожарные трагичны. На их лицах играют отблески пламени, которое где-то их ждёт, которое где-то уже разгорелось, до поры невидимое. На едущих слетают огненно-жёлтые листья из Екатерининского сада, где свой пожар. Мы с мамой стоим, прижавшись к чугунной решётке, и наблюдаем, как невесомость листьев передаётся обозу: он медленно отрывается от брускатки и на небольшой высоте летит над Невским. <...> Я плачу, и мама говорит, чтобы я не боялся, только ведь плачу я не от страха — от избытка чувств. <...> Я очень хотел стать брандмейстером... (с. 32).*

Даже с некоторыми сокращениями изложение представляет запечатлённое в сознании ребёнка поразившее его событие. Как указывают психологи, то, что вызывает у человека эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на длительный срок, и что образная память проявляется уже в раннем возрасте, при этом у большинства людей лучше развита зрительная память. При этом обращают на себя внимание некоторые не совсем обычные детали: кроме цвета (отблески пламени, огненно-жёлтые листья), положение пожарного обоза, который летит над Невским. Детали очевидно вписываются в восприятие мира «авиатором», стремящимся к целостному — сверху — восприятию мира.

2. *Небольшое это удовольствие — отоваривать карточки, особенно на мыло и керосин. Узнал, что открылся новый пункт выдачи на Васильевском, угол 8-й линии и Среднего. Поплелся я с Петроградской туда. <...> Встал в очередь. Пелагея Васильевна мне говорит: — «Я Пелагея Васильевна, я в очереди перед вами, но хочу постоять в нише, где ветер меньше». «Конечно, — отвечаю, — Пелагея Васильевна, стойте себе в нише, что же я могу вам ещё сказать?» — «А вы не уйдёте? Если уйдёте, зайдите ко мне сюда в нишу (показывает) и предупредите (с. 38).*

Выбранные для описания предметы и детали изображения в данном эпизоде достаточны для создания читателем образа Петрограда 1919 года. В какой-то мере и характера отношений между людьми, попавшими в чужую для них обстановку.

а) *Мы с кузеном Севой на Финском заливе. <...> Мы с ним запускаем воздушного змея. Бежим по вечернему пляжу у самой кромки воды... воображаем себя авиаторами. Летим вдвоём: на переднем сиденье я, на заднем Сева. Там, в холодном небе пустынно и одиноко, но нас согревает наша дружба. Если погибнем, то вместе: это сближает. Пытаемся переговариваться — там, на верху, — но наши слова уносит ветром». Мальчики живут в одной комнате: «Ты уже спишь? — шепотом спрашивает Сева. Нет, — отвечаю, — но собираюсь. — Я видел за окном великана, — Сева показывает на окно, противоположное морю. — Это сосна. Спи. Через несколько минут раздаётся Севино спение. Я смотрю в указанное Севой окно. И вижу великана (с. 24–26).*

б) *Куоккала. Каждый день после завтрака мы с Севой носимся по пляжу. Утренние выходы вошли у нас в обыкновение. Я держу верёвку и управляю змеем — аэропланом. Сева тоже держит верёвку, но ниже, он там уже ничем не управляет, так что правильнее сказать, что за верёвку он держится. Вот Сева, например, трусил. Ну не трусил — так нехорошо говорить, — несмел. Боится насекомых, силузтов в окне, лягушек, ужей. Я говорю ему, что ужи не ядовиты, беру ужа пальцами чуть пониже головы и хочу передать Севе, но кузен мой сразу бледнеет, и губы его дрожат (с. 47–48).*

в) *Однажды осенью... года за два до окончания гимназии ко мне пришёл Сева. Лицо его было таинственным. <...> Сева открыл саквояж и достал из него пачку листов... Листы оказались листовками. Листовки призывали к немедленной смене власти. После выяснения того, каким может быть наказание за распространение листовок, Сева листовки бросил в печь, и скровища революционной мысли сгорели без следа (с. 88)*

г) *Нет, всё-таки напишу про кузена Севу. Севу на Кемском пересыльном пункте. Севу в кожанке, в фуражке с красной звездой. Мы з/к, стояли третий час в строю и ожидали начальника, который решит нашу судьбу. <...> Особо*

бое Севино расположение появилось через двенадцать часов. Меня отправили в 13-ю роту Соловецкого лагеря особого назначения. Это было одно из самых жестоких мест на Соловках (с. 260).

Дистантно расположенные эпизоды, рассказывающие о встречах с Севой, от его представления как друга (*нас согревает наша дружба*) постепенно проявляют такое его качество, как трусость (*великан за окном; страх перед ужом; уничтожение листовок*), которая приводит к прямому предательству. Начало первого эпизода открывает перспективу и другой линии: авиаторства, она тоже получает дальнейшее развитие в ряде эпизодов, которые объединяются четверостишиями из стихотворения А. Блока «Авиатор»:

Летун отпущен на свободу... А здесь, в колеблющемся зное / Ангары, люди, всё земное и/ Как бы придавлено к земле. С заключением рассказчика: Все мы здесь как бы придавлены, вот оно что. А в небе — там всё по-другому (с. 155).

Так наблюдение за эпизодами, возникающими в сознании вспоминающего о прошлом, позволяет читателю не только следовать за проявляющимися картинами прошлого, но и выявлять смысловые акценты, складывая их, соразмышлять вместе с автором о времени, человеческих характерах и поступках, искать ответ на глубокие вопросы бытия.

Тексты подобного рода могут быть использованы в процессе обучения родному языку и русскому как иностранному, из них легко вычленяются тематические отрывки для лингвистического анализа, возможно прогнозирование продолжения как вид речевых заданий, объединение нескольких эпизодов с выходом в проблемное обсуждение.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Пустовая В.* Долгое легкое дыхание (Современный роман в поисках жанра). Литература настоящего времени // Знамя. 2016. № 1. С. 164–173.

² *Водолазкин Е. Г.* Авиатор: роман. М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2016. С. 380–381. В дальнейшем ссылки даются по этому изданию, в скобках указывается страница.

Rogova K. A.

St. Petersburg State University, Russia

THE LANGUAGE OF MODERN LITERARY TEXT AS A FIELD OF INTERACTION BETWEEN THE WRITER AND THE READER

The author argues that involvement in the analysis and further methodological interpretation of modern literary texts requires identification of their compositional, structural-semantic and stylistic characteristics, discussing their cognitive supports, which define techniques for working with them at language — native and foreign — teaching. Contemporary literature, created on the basis of memories, preserving the shape of the 20th century, has dissected the composition, reflecting the process of memory, distant location in a single thematic relation of parts, updating them in semantic focus, as well as the use of precedent utterances associated with the characteristic features of the times described. In the article the demonstration of these theses is based on the material of E. Vodolazkin's novel "The Aviator".

Keywords: memories; dissected composition; thematic line of the narrative; precedent texts; formation of the meaning of the text.

**Рогозная Нина Николаевна,
Заманстанчук Дарья Эдуардовна**

*Иркутский национальный исследовательский
технический университет, Россия*

G09@istu.edu, daria.smagina@gmail.com

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

В статье дана методика описания построения фонологической билингвальной модели обучения на базе кластерного описания фонемы как функциональной единицы звучащей речи. На основании выделенного фонемного состава в терминологический оборот введено понятие лингвистического кластера, который может быть использован для описания каждого языкового яруса, в данном случае представлен фонологический ярус. Билингвальная модель обучения учитывает особые требования к используемым автоматизированным средствам обучения.

Ключевые слова: системы согласных фонем Я₁ и Я₂, описание фонологического корпуса, фонологический тренажер, фонема, аллофон, кластер, билингвальная модель обучения.

На данный момент существует огромный поток информации в области изучения фонологии, но это пока не приблизило нас к пониманию проблемы функционального описания фонологического корпуса языков и построения адекватной модели фонологического тренажера, способного интенсифицировать процесс овладения любым иностранным языком. Мы предлагаем кластерный подход к решению данной задачи, основываясь на понимании фонемы как звукотипа, способного представлять обобщенный, идеальный звук речи. Поскольку фонема это абстракция, в речи способны функционировать только ее аллофоны. Фонема — это нечто общее, а аллофон — это конкретное выражение фонемы, способное осуществлять определенную функцию. На сегодняшний день считается, что количество аллофонов до конца не определено, но, в каком-то смысле, исчисляемо. Несмотря на широкий диапазон аллофонов одной фонемы, носитель языка всегда в состоянии их распознать, иное дело — иностранец. С точки зрения функции, мы предлагаем считать, что количество согласных фонем в русском языке равно количеству их графем, а число их аллофонов обусловлено их функцией в речи. Для удобства фонологического анализа, нами используется общепринятое графическое изображение фонем, взятое в угловые скобки — <>, для передачи аллофонов квадратные скобки — [].

На основании проведенного сопоставительного анализа фонем русского и корейского языков предлагаем введение в терминологический оборот понятия лингвистический кластер, который может быть использован для описания каждого языкового яруса, в данном случае фонологического¹. Под кластером нами понимается объединение в подсистему нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная гиперединица, обладающая определенными характе-

ристиками и функцией. Ниже приведены примеры понимания объединения аллофонов фонем *<c>*, *<з>* в кластер.

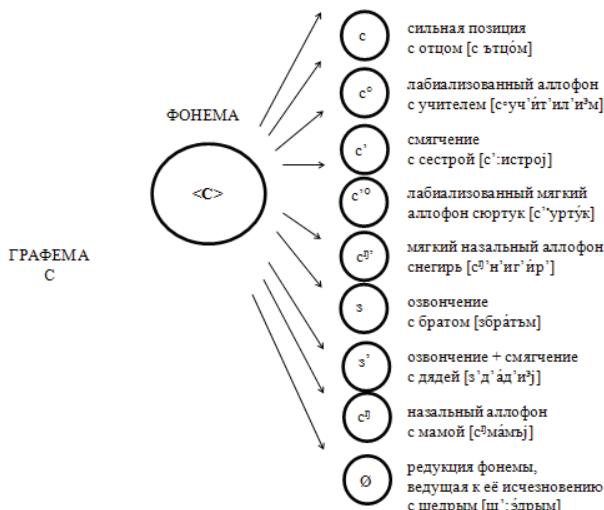
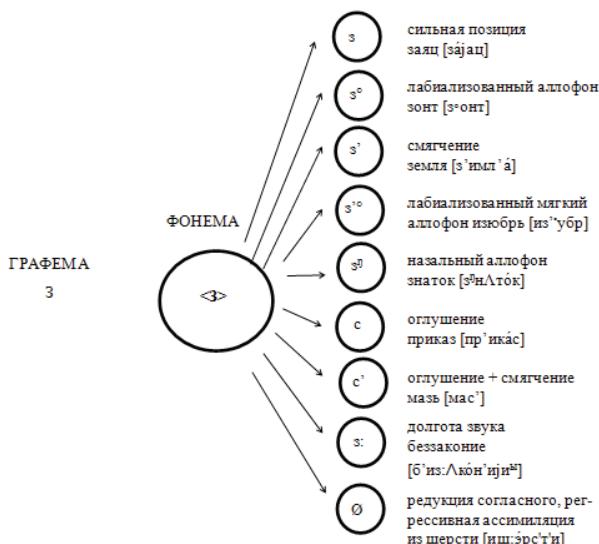


Рис. 1. Кластерная реализация фонемы <c> в русском языке



* з° — мягкий назальный аллофон змейка [з³'м'ёжкы] (устар.) отмеченный Р. И. Аванесовым утратил свое функциональное значение, превратившись в твердый аллофон.

Рис. 2. Кластерная реализация фонемы <з> в русском языке

Результат редукции, коартикуляции и ассимиляции проявляется в основном внутри слоговых комплексов, в меньшей степени на стыках слов и в еще меньшей степени (но все еще заметной) на стыках слов внутри синтагмы. Вышеприведенный пример представляет кластерное функциональное описание фонемы, обозначенное девятым позициями. Функционирование аллофонов других фонем может составлять иной комбинаторный вариант и исчисление. Следующим этапом разработки фонемного кластера является подобное описание аллофонов Я₂. Для определения трудностей, которые могут возникнуть, например, в корейской речи русских (КРР), необходимо рассмотреть систему согласных фонем корейского языка. В ней отмечается наличие трех рядов взрывных согласных, которые в конце слова нейтрализуются, а также «двуликой» фонемы <1/r>. Сопоставляя систему согласных фонем русского и корейского языков, мы опираемся на исследования корейских лингвистов (Ли Иксоп, Ли Санок, Чхэ Ван), описавших фонологические явления в книге «Корейский язык: история и состояние» (2005). В системе согласных корейского языка представлено 19 согласных фонем и 2 полугласные.

В русском и корейском языках существенны различия по образованию губных. Так, в русском языке имеется разделение губных согласных на губно-губные и губно-зубные, а для корейского языка губно-зубная артикуляция не характерна (отсутствуют фонемы <в>, <ф>).

В корейском языке нет противопоставления по глухости-звонкости, это означает, что корейцы не различают *n* и *b*, *t* и *d*, *k* и *g*, *s* и *z*, но существует противопоставление трех рядов взрывных согласных и аффрикат: слабых, придыхательных и сильных. Корейские фонемы в этих рядах являются самостоятельными, «в позиции между гласными или сonorными и гласными звуками глухие согласные озвончаются, звонкие согласные выступают как аллофоны аффрикат и взрывных. Они не являются самостоятельными фонемами, поэтому озвончение в корейском языке не имеет смыслоразличительной функции»². Для русских студентов проблематично различать три ряда корейских согласных: *n* — *nn* — *nx*, *t* — *tt* — *tx*, *ch* — *chch* — *cx*, *k* — *kk* — *kx*, что может привести к ошибкам в таких словах как: 달 [tal] (луна), 탈 [tʰal] (маска), 딸 [t²al] (дочь).

Корейские согласные щелевые фонемы делятся по степени напряженности на сильные и слабые. В отличие от русского языка, в котором представлено 14 щелевых фонем, в корейском — только 2. В начальной позиции корейский слабый щелевой согласный <s> произносится с сильной аспирацией, в интервокальной позиции аспирация почти исчезает, в отличие от других слабых <s> не озвончается и всегда произносится как глухой, в корейском языке нет фонемы <z>. В русском языке отсутствует такая фонема как заднеязычный сонорный <ŋ>. Говоря о «двуликой» фонеме <1/r>, необходимо отметить, что в корейском в интерво-

кальной позиции реализуется фонема <r>, а в конечной позиции <l>. Эти два звука не противопоставлены друг другу как самостоятельные фонемы, а являются аллофонами, вот почему корейцы их не различают.

Рассмотрим кластерную реализацию фонемы <s> в корейском языке.

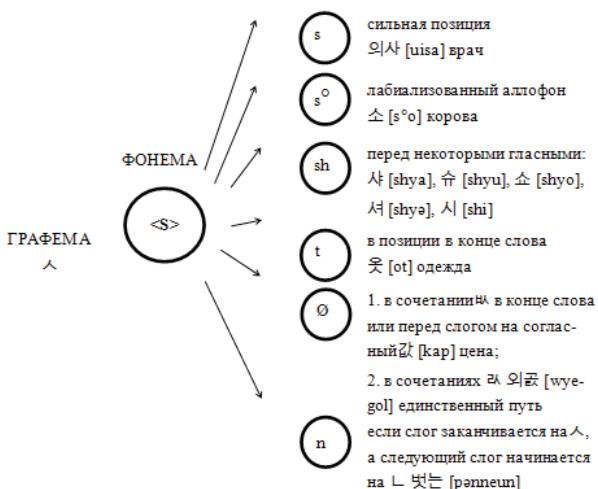


Рис. 3. Кластерная реализация фонемы <s> в корейском языке

Таким образом, кластерная реализация фонемы <s> в корейском языке наглядно представляет иной фонемный кластер, состоящий из 6 аллофонов, в отличие от русского языка, состоящего из 9 аллофонов. Опираясь на модель функционирования коры головного мозга, предполагающую усвоение нового и уже имеющегося знания индивидуума, согласно центрам распределения «нового» и «старого» опыта, предлагаем использовать расположение учебного билингвального материала, распределая в левой части листа первичные сведения о лингвистической системе (Я_1), а в правой — инструктивный материал изучаемого языка (Я_2). Целесообразность использования подобного метода очевидна и дает не только опору на уже имеющиеся лингвистические сведения Я_1 , но и интенсивную активизацию знаний Я_1 и способствует эффективному усвоению Я_2 . Пример опоры на родной язык превращается в мотивационный и стимулирующий фактор (см. Таблицу 1).

Для дальнейшего анализа рассмотрим взаимодействие аллофонов корейского и русского языков и появление феноферентов в корейской речи русских (КРР).

Анализ аллофонов фонем <c> и <s>, <z> и <-> двух контактирующих языков, рассмотренных по пяти параметрам: полное тождество, формальное тождество, частичное совпадение, несовпадение, отсутствие

Таблица 1. Акустический сопоставительный анализ фонем <c> и <s> в русском и корейском языках

Русский язык (Я_1)	Корейский язык (Я_2)
<c> — глухой, переднеязычный, зубной, щелевой согласный. При произнесении твёрдого согласного [c] кончик языка опущен и прижат к основанию нижних зубов. Передняя часть спинки языка приближается к верхним зубам, но не касается их. Края языка прижаты к верхним боковым зубам так, что посередине образуется круглая щель между языком и верхними зубами, которая направляется вниз на край нижних зубов. Воздушная струя, проходя через эту щель, разбивается о край нижних зубов, создавая «свистящий» шум. При произнесении глухого [c] воздушная струя сильнее и продолжительнее, чем при произнесении звонкого [z].	<s> — слабый, переднеязычный, щелевой согласный. При образовании этого звука кончик языка касается нижних зубов, края языка прижимаются к боковым зубам и части твёрдого нёба.
<z> — глухой, переднеязычный, зубной, щелевой согласный. При произнесении твёрдого согласного [z] кончик языка опущен и прижат к основанию нижних зубов. Передняя часть спинки языка приближается к верхним зубам, но не касается их. Края языка прижаты к верхним боковым зубам так, что посередине образуется круглая щель между языком и верхними зубами, которая направляется вниз на край нижних зубов. Воздушная струя, проходя через эту щель, разбивается о край нижних зубов, создавая «свистящий» шум. При произнесении глухого [z] воздушная струя сильнее и продолжительнее, чем при произнесении звонкого [z]. При произнесении [z] голосовые складки сомкнуты и вибрируют.	Отсутствие единицы

единицы³. Например, аллофоны [c] и [s], [c°] и [s°] определяются параметром формальное тождество. В корейском языке в начальной позиции слабый согласный <s> произносится с сильной аспирацией, в интервокальной позиции эта аспирация исчезает, для русского языка аспирация согласных не свойственна.

Аллофон [Ø] в русском и корейском языке, как видно из схем 1 и 2, не совпадает по функциональным признакам и определяется как частичное совпадение, например: произнесение непроизносимой графемы: 꽈 [kaps] вместо [kap] (цена).

Остальные аллофоны русского языка не имеют аналогов в корейском языке, такие аллофоны следует отнести к параметру отсутствие единицы. Следует заметить, что параметр, содержащий значение отсутствие единицы является проблемным узлом с наибольшим количеством отклонений в КРР, например: смешение аллофонов [s] и [sh]: 슈파 [syup^heo] вместо [shyup^heo] (супер), 시작 [sijak] вместо [shijak] (пуск); озвончение фонемы [s] по аналогии с другими фонемами в интервокальной позиции; смешение аллофонов [s] и [t]: 옷 [os] вместо [ot] (платье), 뜯 [mos] вместо [mot] (ноготь); смешение аллофонов [s] и [n]: 오는 [isneun] вместо [inneun] (соединенный), 것[는] [jisneun] вместо [jinneun] (строящийся).

Таблица 2. Взаимодействие аллофонов корейского и русского языков

Русский язык (Я_1)		Корейский язык (Я_2)	
C <C>	[c]	[s]	ㅅ <S>
	[c°]	[s°]	
	—	[sh]	
	—	[t]	
	—	[n]	
	[∅]	[∅]	
	[c']	—	
	[c°']	—	
	[c'°]	—	
	[c'ŋ]	—	
З <З>	[з]	—	—
	[з°]	—	
	[з']	—	
	[з°']	—	
	[з°']	—	
	[з°]	—	
	[c]	—	
	[c']	—	
	[з:]	—	
	[∅]	—	

Таблица 3

Фонема \ Пара-метр	Полное тождество		Формальное тождество		Частичное совпадение		Несовпаде-ние		Отсутствие единицы	
	Рус.	Кор.	Рус.	Кор.	Рус.	Кор.	Рус.	Кор.	Рус.	Кор.
<C> — <S>			[c] [c°]	[s] [s°]	[∅]	[∅]			— — — [c'] [c°'] [c'°] [з] [з'] [з°]	[sh] [t] [n] — — — — — — —
<З> — <→>									[з] [з°] [з'] [з°] [з°] [c] [c'] [з:] [∅]	— — — — — — — — —

Отсутствие зубной фонемы [z] у русских студентов не вызывает никаких трудностей при овладении, но в РРК наблюдается большое количество феноферентов, например: смешение переднеязычных фонем — зубного [з] и передненебного [ж]: у[ж]нал вместо узнал, [ж]овут вместо зовут, замер[ж]нуть вместо замерзнуть; озвончение фонемы <z> в конце слова: еще [лаз] вместо ра[с].

Таким образом, анализ примеров раскрывает межъязыковые особенности контактирующих систем (Я_1 на Я_2). Появление феноферентов в КРР связано со смешением, недостаточной усвоенности правил чтения корейских согласных, а также законом аналогии, связанным с озвончением фонемы <s> перед некоторыми согласными. Понимание лингвистического описания билингвальной модели обучения базируется на описанных принципах и представлено в заключительной таблице 3.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Рогозная Н.Н., Хламов Е.В., Заманстанчук Д. Э. Психолингвистическое описание и создание фонологической модели обучения // Вопросы психолингвистики. 2016. № 2 (28). С. 45–54.

² Ли Иксон, Ли Санок, Чхэ Ван. Корейский язык: История и современное состояние / пер. с кор. В. Д. Аткнина, Первое марта, 2005. 484 с.

³ Рогозная Н. Н. Билингвизм. Интерязык. Интерференция. Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2012. 172 с.

Rogoznaya N. N., Zamanstanchuk D. E.

Irkutsk National Research Technical University, Russia

THE LINGUISTIC DESCRIPTION OF BILINGUAL TEACHING MODEL

The article describes the methods for developing a phonological bilingual simulator based on the cluster description of a phoneme as a functional unit of sound. The term “linguistic cluster” introduced on the basis of a detailed phonemic structure can be used to describe any linguistic level, including phonological one. The bilingual teaching model imposes special requirements to computer-aided training tools due to the possibility to emphasize the interferents which are part and parcel of the intermediate competency.

Keywords: consonant system L_1 and L_2 ; phonological corpus description; phoneme; allophone; cluster; bilingual teaching model.

Родионова Ирина Петровна

Воронежский государственный университет, Россия

rodionova@interedu.vsu.ru

**УЧЁТ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДМЕТНО-КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ
ПОДГОТОВКУ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН И ЛИЦ
БЕЗ ГРАЖДАНСТВА К ОСВОЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Формирование предметно-коммуникативной компетентности слушателей дополнительных общеобразовательных программ для иностранных граждан в ИМО ВГУ осуществляется с учётом уровня владения слушателями русским языком. Это находит свое отражение в проектировании учебных программ и учебников по предметам, в презентации учебного материала.

Ключевые слова: учет уровня владения русским языком при обучении предметам.

В будущей учебной деятельности иностранных учащихся русский язык является инструментом информационного обмена в учебно-профессиональной сфере общения. В результате освоения дополнительных общеобразовательных программ по предметам математического, естественно-научного и гуманитарного циклов слушатели должны овладеть не только системой определенных предметных знаний, но и языком наук, которые им предстоит изучать в дальнейшем. Овладеть языком науки в полном объеме означает не только знать и уметь употреблять специальную предметную и общенаучную терминологию, но и уметь применять в речи типичные для определенной науки грамматические конструкции, владеть типичными способами изложения, речевыми действиями и формами речи, принятыми в подъязыках наук математического, естественного и гуманитарного циклов. Все это осуществляется в реальной речевой деятельности на занятиях по предметам. Поэтому коммуникативная компетентность формируется у иностранных учащихся не только на занятиях по научному стилю речи, но и в значительной степени на занятиях по предметам различных циклов.

Опыт практической деятельности показывает, что наибольшее влияние на эффективность формирования предметно-коммуникативной компетентности слушателей оказывает их уровень владения русским языком. Освоение иностранными учащимися понятийного и терминологического аппарата определенной науки осуществляется одновременно с изучением основ русского языка. Предъявление избыточной для понимания и репродукции информации, применение языковых средств, незнакомых учащимся, замедляет процесс обучения, что в условиях ко-

ротких сроков реализации образовательной программы не способствует качеству подготовки слушателей.

В Институте международного образования Воронежского госуниверситета (ИМО ВГУ) главным методическим средством повышения эффективности формирования предметно-коммуникативной компетентности слушателей служит строгое соответствие определенного этапа обучения предмета определенному этапу изучения русского языка¹. Последнее получило свое выражение в современной теории обучения на неродном для учащихся языке как принцип учёта уровня владения языком обучения². В данном сообщении будет рассмотрен опыт применения в ИМО данного принципа обучения.

На уровне проектирования лексического минимума по предмету мы руководствуемся Требованиями Первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным (профессиональный модуль)³, в которых лексический минимум определен в количестве 500–700 единиц. Иностранные учащиеся, только начинающие осваивать правила и нормы русского языка и формировать свой тезаурус, не в состоянии овладеть всем терминологическим аппаратом наук, изучаемых в российской средней школе. Учитывая это обстоятельство, при отборе лексических единиц мы ориентируемся на их количество, определенное указанными Требованиями.

В нашей работе по формированию терминологического аппарата предмета мы используем определенную последовательность критерииов отбора слов: критерий фундаментальности → критерий перспективности → критерий минимальной достаточности в обучении.

В соответствии с критерием фундаментальности лексический минимум формируется путем выделения терминов, обозначающих основные, фундаментальные элементы знаний определенной науки. Согласно критерию перспективности, мы отбираем только те термины, которые будут отвечать ближайшим коммуникативным потребностям учащихся, а именно — слова, необходимые для дальнейшего профессионального обучения на первом курсе российского вуза. В условиях острого дефицита учебного времени особое значение в определении необходимых предметных терминов приобретает критерий минимальной достаточности в обучении. Среди множества фундаментальных и перспективных понятий-терминов отбирается такой минимум, который сможет обеспечить успешность обучения в вузе. Так, например, программа по химии для слушателей, готовящихся к освоению профессиональных образовательных программ по направлениям подготовки / специальностям «Биологические науки», не содержит понятий-терминов органической химии. Ее студенты обычно изучают на втором курсе, когда уже достаточно хорошо владеют русским языком.

Следует отметить, что набор терминов, предписанных Требованиями, не всегда соответствует профессиональным потребностям учащих-

ся конкретного профиля обучения. Поэтому в лексический минимум, разработанный в ИМО для слушателей определенной направленности обучения, вошли многие слова, не обозначенные в Требованиях. Напротив, ряд слов лексического минимума не был отобран для изучения как не соответствующий критерию перспективности.

На уровне проектирования последовательности презентации содержания предмета учёт уровня владения русским языком проявляется в выборе лексики, наиболее доступной для овладения иностранными учащимися.

Предметная терминология, которая должна быть освоена на элементарном уровне владения русским языком, отбирается по следующим критериям.

1. **Простота семантизации.** Мы полагаем, что в условиях слабого владения русским языком и отсутствия развитых коммуникативных умений (первые занятия), основу терминологии должны составить те термины, которые наиболее легко и быстро семантизируются средствами наглядности. Наглядный образ является чувственной опорой для возникновения связи между словом и содержанием обозначаемого им понятия, что приобретает особую актуальность при формировании терминологического аппарата. Например, в биологии, к числу терминов, значение которых легко объяснить наглядными средствами, относятся слова, обозначающие понятия морфологических наук (анатомии человека и животных, анатомии растений и пр.). Среди них такие, как *скелет, цветок, кость, плод, семя* и пр. Введение в ИМО новых терминов практически всегда сопровождается их иллюстрацией — рисунками, схемами, графиками и пр.
2. **Универсальность вводимой лексики**, т. е. её распространённость как в определенной области научных знаний, так и в повседневной речи. Например, при обучении биологии этому требованию отвечают такие термины, как *тело, часть тела, орган, рука, нога, палец, движение, питание, дыхание* и др.
3. **Высокая значимость и частотность терминов.** Отбираемая для начального обучения лексика должна сформировать базу для дальнейшего изучения предмета. Например, начальным разделом программы по физике в ИМО является раздел «Кинематика». На таких терминах кинематики, как *скорость, ускорение, относительность движения, путь, траектория*, базируется изучение других разделов физики, поэтому усвоение этих терминов на начальном этапе методически необходимо.

На последующих этапах изучения предмета языковые навыки и коммуникативные умения учащихся совершенствуются, что позволяет изучать термины, семантизация которых происходит средствами русского языка.

Общенаучная терминология вводится аналогичным образом. Руководствуясь программой изучения русского языка, разработанной в ИМО, приоритет в выборе общенаучной лексики для начального этапа обучения предметам имеют те слова и словосочетания, которые уже усвоены учащимися или осваиваются ими.

Введение новых слов при изучении предметов осуществляется поэтапно: как правило, в течение одного занятия для активного пользова-

ния нами вводится не более пяти-семи терминов, и не более двух-трёх общенаучных терминов, которые затем последовательно закрепляются.

На уровне проектирования языковых и коммуникативных средств презентации предметного содержания учёт уровня владения русским языком выражается в соответствии языкового оформления процесса обучения определенному этапу изучения русского языка.

При выборе языковых и коммуникативных средств презентации содержания мы ориентируемся на программу изучения русского языка. Презентация материала развёртывается на основе требований элементарного, базового и первого сертификационного уровней владения русским языком.

Наиболее точное следование принципу учёта уровня владения языком обучения находит своё отражение в языке изложения предметного материала на начальном этапе его изучения, где в качестве основной языковой конструкции применяется предложение с прямым порядком слов (подлежащее + сказуемое + объект/обстоятельство) и существительные в именительном и родительном падежах.

Последовательность введения определенных конструкций также определяется программой русского языка. По возможности мы используем в обучении предмету те из них, которые уже знакомы учащимся. Отметим, что на занятиях по предметам мы не ставим цель систематического изучения определенных конструкций, а создаем условия для овладения ими в естественной среде функционирования языка. Так, при объяснении нового материала внимание учащихся обращается на языковые конструкции, впервые применённые при его изложении. Как показал наш опыт работы, это помогает студентам осознанно использовать их в речевой деятельности.

Структурная модель предъявляется с обозначением грамматических форм всех входящих в конструкцию компонентов. Например,

что (И.п.)	состоит	из чего (Р. п.)
вещество	состоит	из молекул
молекула	состоит	из атомов

Важным аспектом формирования предметно-коммуникативной компетентности учащихся является обучение формулированию определения понятий и законов. Для многих наук понятия и законы являются основным элементом научных знаний. Определение понятия относится к числу наиболее характерных речевых действий в общении на занятиях по большинству предметов, особенно — математических и естественных.

В реальной коммуникации обычно используются различные конструкции, с помощью которых даются определения. Проиллюстрируем на примере понятия *череп* — одного из наиболее простых определений в анатомии — множественные варианты его формулировок.

Скелет головы — это череп. Череп — это скелет головы. Скелет головы называется черепом. Черепом называется скелет головы. Скелет головы называют черепом. Черепом называют скелет головы.

Опыт работы свидетельствует о том, что применение на начальном этапе обучения различных вариантов конструкций определений катастрофически затрудняет их овладение учащимися. В ИМО вне зависимости от предмета существует единая методика введения формулировок понятий и законов, основанная на принципе учёта уровня владения русским языком. На начальном этапе изучения предмета используется только одна конструкция *что — есть что*, в которой определяемое понятие стоит в начале определения, а определяющие его понятия — в конце. Впоследствии поэтапно вводятся другие конструкции, прежде всего те, которые уже освоены слушателями на занятиях по научному стилю речи.

Темп речи преподавателя также не может варьироваться. Для каждого этапа обучения данная характеристика определена «Образовательной программой по русскому языку как иностранному» и должна соблюдаться, как и другие условия единого языкового режима⁴.

На уровне проектирования учебников учёт уровня владения русским языком проявляется в различных аспектах⁵.

1. В соответствии объёма учебных текстов языковым и коммуникативным возможностям слушателей на определенном этапе изучения русского языка. Тексты начальных глав учебников состоят из нескольких предложений, доступных для понимания, прочтения и пересказа. По мере овладения слушателями русским языком объем текстов увеличивается до 400–500 слов на завершающем этапе обучения.
2. В соответствии языковых средств, применяемых в учебных текстах, языковым и коммуникативным возможностям слушателей на определенном этапе изучения русского языка.

В заключение отметим, что в ИМО ВГУ учёт уровня владения языком обучения в формировании предметно-коммуникативной компетентности слушателей дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, находит своё отражение в следующих аспектах:

- 1) обоснованный отбор предметной лексики, базирующейся на критериях фундаментальности, перспективности и минимальной достаточности в обучении;
- 2) определение последовательности презентации содержания обучения путём выявления предметной и общенаучной лексики, доступной для овладения слушателями на каждом из этапов обучения;
- 3) отбор языковых и коммуникативных средств презентации содержания обучения на основе программы изучения русского языка;
- 4) установление соответствия объёма учебных текстов и языковых средств, применяемых в них, языковым и коммуникативным возможностям слушателей на определенном этапе изучения русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Родионова И. П. К вопросу об учёте уровня владения языком обучения при проектировании содержания подготовки по естественнонаучным и математическим дисциплинам иностранных студентов предвузовского этапа обучения // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: сборник материалов международной научно-практической конференции. Т. 2. Москва: МАДИ, 2012. С. 177–181.

² Сурыгин А. И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке). СПб.: Нестор, 1999. 391 с.

³ Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Андрюшина и др. 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 64 с.

⁴ Есина З. И. и др. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М.: Изд-во РУДН, 2001. 137 с.

⁵ Родионова И. П. Адаптация языка учебных текстов по биологии для иностранных студентов предвузовского этапа обучения к уровню владения русским языком / Международное образование: Теоретические и прикладные аспекты: материалы Межвузовской науч.-метод. конференции. Воронеж. гос. технол. акад. Воронеж, 2006. С. 75–77; Родионова И. П. Лингвометодический аппарат как специфическая особенность учебника по естественно-научной дисциплине для иностранных студентов предвузовского этапа обучения // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы Международной научно-методической конференции. СПб.: Полторак, 2010. С. 252–260.

Rodionova I. P.

Voronezh State University, Russia

**LEVEL OF RUSSIAN LANGUAGE PROFICIENCY ACCOUNTING IN FORMATION
OF SUBJECT AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE ADDITIONAL GENERAL
EDUCATION PROGRAMS STUDENTS, PROVIDING TRAINING OF FOREIGN CITIZENS
AND APATRIDES FOR PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS IN RUSSIAN**

The author argues that formation of subject and communicative competence of the students of additional general education programs for foreign citizens in the Institute of International Education of Voronezh State University is being carried out with due regard to the students' level of proficiency in Russian. It is reflected in syllabi and textbooks, in the presentation of training material.

Keywords: level of Russian language; proficiency; accounting.

Романтовский Александр Владимирович

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

romantalex@gmail.com

ШАБЛОНЫ ЗАДАНИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ КУРСЕ РКИ: ОПЫТ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЗОРА

В статье рассматриваются методические аспекты использования шаблонов заданий в дистанционных курсах на примере онлайн-курса «Русский как иностранный» на портале «Образование на русском». Варианты шаблонов заданий рассматриваются с точки зрения традиционной теории учебника, свойств электронной образовательной среды и перспектив развития дистанционного курса.

Ключевые слова: русский как иностранный, дистанционный курс, шаблоны заданий, виджеты, классификация упражнений.

Развитие современного дистанционного образования немыслимо без взаимосвязанных аспектов научно-методической работы: теоретического обоснования использования различных средств ЭО и ДОТ и их апробации для корректировки путей достижения планируемого результата.

Дистанционный курс РКИ на портале «Образование на русском»¹ был создан в соответствии с уровневым подходом и явился, по сути, первой попыткой переноса многолетнего научно-педагогического опыта ведущих преподавателей РКИ в электронную среду. Апробация заданий для дистанционного курса русского как иностранного выявила необходимость решения ряда методических и технических задач. Прежде всего обнаружилась настоятельная потребность в переосмыслении существующих типологий упражнений и их программно-технических воплощений, что связано с целым рядом факторов.

Во-первых, при разработке и наполнении заданий материалами мультимедийного формата авторы зачастую опираются на принципы, выработанные при создании традиционных учебников, в силу чего многие преимущества виртуальной образовательной среды оказываются не задействованными.

Во-вторых, не разработаны общие принципы понимания методических задач и терминология их реализации, адресованная как русистам, так и специалистам, осуществляющим программно-техническую поддержку.

В-третьих, не проанализированы все возможности создания, модификации и комбинирования шаблонов заданий, или виджетов, в конкретных учебно-методических целях.

В-четвертых, не осмыслены в полной мере особенности учебной работы с дисплейным текстом в его взаимодействии с иными формами представления информации и особой «изобразительностью»².

В теории учебника иностранного языка и, в частности, РКИ приняты различные классификации упражнений, в основу которых положен ряд принципов. Нас интересует прежде всего типология, описывающая виды упражнений с точки зрения поэтапного перехода от осмысления языка как системы знаков к практическому его применению в конкретных коммуникативных ситуациях.

С точки зрения отношения тренируемых умений и навыков к коммуникативно-деятельностным компетенциям упражнения принято делить на предкоммуникативные и коммуникативные. А. Р. Арутюнов, в частности, подразделяет учебные действия на «подготовительные упражнения» (языковые и речевые) и «исполнительские задания» (учебно-коммуникативные и реально-коммуникативные)³. С точки зрения задействуемых видов речевой деятельности типы упражнений образуют 4 основные группы, каждая из которых связана с активизацией соответствующего рецептивного (аудирование, чтение) или продуктивного (говорение, письмо) вида речевой деятельности.

Целью данной статьи является попытка наметить возможные способы интегрированного описания научно-методических и программно-технических особенностей разработки заданий, а также обозначить направления развития данного аспекта методики.

Соотнесем некоторые шаблоны заданий в дистанционном курсе РКИ на портале «Образование на русском» с принятыми классификациями и отметим возможные перспективы использования виджетов.

Начнем с презентации материала. Рабочее название виджета, не предусматривающего никаких учебных действий слушателя, кроме восприятия информации, получило рабочее наименование «Демоэкран» (рис. 1).

1. Демоэкран. Данный виджет используется прежде всего для первичного ознакомления с учебным материалом. На рисунке видно, что шаблон «Демоэкран» предусматривает размещение на веб-странице как графической и текстовой информации, так и аудиозаписи. Данный шаблон позволяет также использовать видеофрагменты.

Легко заметить, что подобный мультимедийный характер подачи учебного материала позволяет задействовать несколько каналов восприятия информации. А это, в свою очередь, ставит вопрос об эффективном сочетании форм подачи материала, о наиболее оптимальном расположении фрагментов виджета с целью недопущения рассеянности внимания или тем более психокогнитивной перегрузки, с которыми может столкнуться учащийся.

В данном случае, на наш взгляд, аудиозапись и текст эффективно дополняют друг друга, звуковой образ речевого отрезка успешно сочетается с текстовым фрагментом. Что касается, например, использования видеофрагмента с субтитрами, то подобное совмещение способов подачи

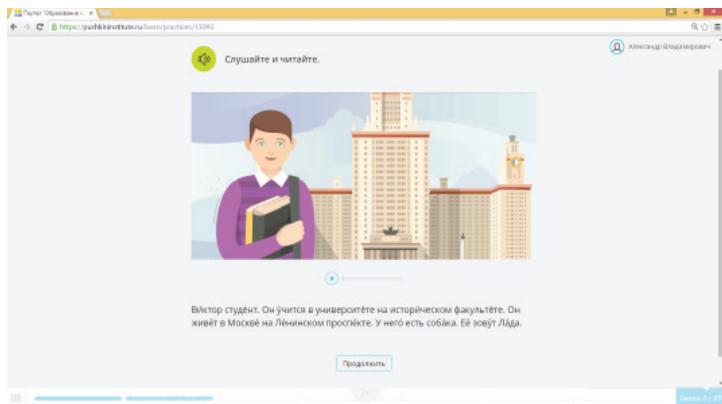


Рис. 1. Шаблон «Демоэкран»

материала гораздо проблематичнее в силу того, что видеоряд сам по себе является зрительным атTRACTором и конкурирует с текстом субтитров за внимание учащегося. Эти вопросы, безусловно, требуют дополнительного рассмотрения.

Особенность данного шаблона состоит также в преимущественной навигационной доступности. В нижней части рисунка заметен элемент управления «закладка», позволяющий сворачивать страницу в верхнюю часть экрана и разворачивать ее на любом этапе выполнения заданий в данном разделе курса. Две синие полосы в нижней части рисунка демонстрируют нам возможность возврата к презентационному фрагменту в виде «Демоэкрана» на этапе выполнения третьего задания. Данное программное решение весьма удачно, но требует дальнейших методических уточнений. Выполнение каких заданий целесообразно давать с опорой на постоянно доступный презентационный «Демоэкран»? Например, на этапе отработки языковых и речевых навыков уместно давать на странице представляемого шаблона структурированную грамматическую информацию, тематические группы лексики, речевые модели. При выполнении заданий подстановочного или имитативного типа возможность быстрого возврата к опорному материалу сложно переоценить. С одной стороны, это экономит рабочее пространство для вариантов тренировочного задания, а с другой — усилия учащегося по восстановлению в памяти требуемой грамматической формы. Кроме того, данный шаблон подходит для размещения объемных озвученных текстов, к которым необходимо возвращаться при выполнении заданий на понимание, продуцирование комментария и т. д.

Наблюдение возможностей и прогнозирование доработки продемонстрированного виджета ставит перед методистами проблему нового взгляда на: 1. возможности презентации материала; 2. взаимодействие

презентационных и учебно-тренировочных материалов, а также собственно коммуникативных заданий.

Перейдем к шаблонам заданий, предусматривающим активное участие слушателя. Сразу же отметим близкие разновидности и их специфику.

2. Выделение (с ограничением речевого отрезка и без такового) (рис. 2.1 и 2.2):



Когда происходят эти события? Выделите предложения соответствующим цветом.

Определяйте время сложного предложения по глаголу в главном предложении.

■ настоящее время ■ прошедшее время ■ будущее время

Виктор студент. Он будет историком. Мама Виктора была спортсменкой. Она хотела, чтобы её сын тоже был спортсменом. Виктор хорошо играл в футбол, когда учился в школе. Друзья Виктора говорили, что он будет футболистом.

Рис. 2.1.

Вышеуказанные разновидности шаблона «Выделение», как видно на рисунках, служат: а) для дифференциации грамматической информации; б) для выделения новой информации в расширенном варианте текста.

На примере вариаций данного виджета мы наблюдаем задания, которые требуют от слушателя такой последовательности действий: чтение и понимание текста, анализ текста на предмет поиска определенной информации. В чем методически релевантное отличие двух вариаций шаблона? В первом случае учащийся ориентирован на поиск некоторых формальных показателей в рамках заданной структурной единицы. Выделение цветом маркирует тип искомого показателя. Второй пример требует инициативы слушателя в задании границ выделяемого фрагмента с учетом его информативного статуса. При этом оба задания представляют собой непосредственное «вторжение» в область текста, то, что преподаватели не поощряют в отношении обычных учебников.

Таким образом, в отношении шаблонов подобного рода невозможно провести одноуровневое разграничение по типу тренируемых навыков. Необходимо выделить отдельный класс заданий с непосредственной разметкой текста различной поисково-аналитической направленности (вполне «внутритекстовые»). На втором уровне применимо деление на упражнения, проверяющие понимание текста, упражнения, способствующие усвоению грамматических форм и т. д. Особого внимания методистов заслуживает возможная комбинация этих вариаций шаблона. Ее можно применять для осознания учащимися соотношения структур-



Виктор студент. Он серьёзно занимается историей. Он будет историком. Мама Виктора была гимнасткой. Много лет она занималась гимнастикой. Она хотела, чтобы её сын тоже занимался спортом. Виктор хорошо играл в футбол, когда был школьником. Друзья Виктора говорили, что он будет футболистом.

Рис. 2.2.

но-синтаксических и целостно-информационных элементов текста разных уровней.

3. Впечатывание с образцом (рис. 3):

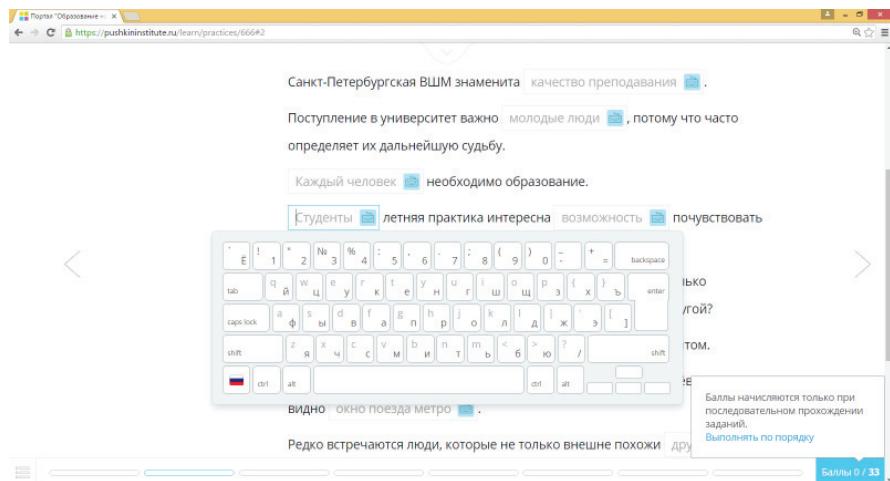


Рис. 3. Впечатывание.

Как легко заметить, наличие виртуальной клавиатуры снимает проблему отсутствия кириллической раскладки на устройстве слушателя. Данный шаблон представляет собой расширенную версию шаблона «Впечатывание». В полях для заполнения пропусков указаны слова и словосочетания, которые необходимо впечатать в соответствующей контексту форме. Представленное подстановочное задание нацелено на тренировку употребления грамматических форм. Однако его потенциал этим не исчерпывается. Корректировка условий легко позволяет на основе данного шаблона создать трансформационное упражнение. Кроме того, данный шаблон успешно используется для восстановления реплик диалога.

Главная методическая ценность описанного виджета заключается, на наш взгляд, в процедуре превращения «потенциального» текста в актуализированный. Эта особенность открывает широкие возможности для наглядного, не нарушающего целостности речевого произведения, преобразования его фрагментов на различных основаниях: грамматическая форма, стилистически маркированные варианты, синтаксическая компрессия или развертывание и т. д.

Как показал опыт апробации онлайн-курса РКИ на портале «Образование на русском», необходимо планомерно продолжать методико-технологический синтез традиционной теории учебника, возможностей работы с мультимедийным контентом и, в частности, с дисплейным текстом, а также перспектив комбинации и модификации шаблонов заданий для развития дистанционных курсов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Дистанционный курс «Русский как иностранный» [Электронный ресурс] // Портал «Образование на русском»: [сайт]. URL: <https://pushkininstitute.ru/learn> (дата обращения: 30.05.2016).

² Костомаров В. Г. Язык текущего момента: понятие правильности. СПб.: Златоуст, 2014. 220 с.

³ Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Рус. яз., 1990. 168 с.

Romantovskiy A. V.

Pushkin Russian Language Institute, Russia

WIDGETS OF EXERCISES IN ONLINE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A METHODOLOGICAL REVIEW

The article is focused on the methodological aspects of widgets of exercises in online courses. The analysis is based on the examples from the online course "Russian as a Foreign Language" at the portal "Education in Russian." Widgets of exercises are examined from the perspective of the traditional textbook theory, the features of the e-learning and development of the online course.

Keywords: Russian as a foreign language; e-learning; online course; widgets; classification of exercises.

Руис-Соррилья Крусате Марк

Барселонский университет, Испания

m.ruizzorrilla@ub.edu

Рогалёва Елена Ивановна,

Никитина Татьяна Геннадьевна

Псковский государственный университет, Россия

fno-timgo@yandex.ru, cambala2007@yandex.ru

ДВУЯЗЫЧНЫЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ-ПРАКТИКУМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОФОНОВ

В статье представлена концепция двуязычного учебного фразеологического словаря-практикума, показано структурирование словарной статьи и наполнение ее параметрических зон, особое внимание уделено системе комментариев на родном (или втором родном) языке учащихся — испанском. Рассмотрены возможности использования словаря как средства формирования лингвокультурной компетенции учащихся, осваивающих русский язык как иностранный или второй родной.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, фразеология, фразеологический словарь, словарная статья, лингвокультурная компетенция.

Русская фразеология в настоящее время является одним из основных объектов лингвокультурологии и лингвокультурографии. В классификации Е. И. Зиновьевой и Е. Е. Юркова фразеологические словари оправданно отнесены к особому типу лингвокультурологических словарей¹. Авторы этих фразеографических трудов² раскрывают культурный фон фразеологизмов в историко-этимологическом комментарии, связывая происхождение оборотов с одной из социокультурно значимых сфер, среди которых — народный быт, профессиональные области, фольклор, история России, русская природа и т. п. Эти лингвокультурологические знания составляют один из параметров лингвокультурной компетенции инофона, которую, исходя из существующих ее определений³, мы понимаем как способность распознавать культурно маркированные языковые единицы, интерпретировать их культурный фон и использовать в акте коммуникации. К лингвокультурологическим знаниям относятся и сведения о закономерностях функционирования этнокультурно маркированных фразеологизмов в современных социокультурных условиях. Эту информацию иноязычные читатели фразеологических словарей могут почерпнуть из традиционно используемых помет, отражающих эмотивную оценочность и стилевую принадлежность оборотов. Иллюстративные контексты здесь, как правило, представляют функционирование фразем в художественном тексте, и лишь в словаре Н. В. Баско⁴ они максимально приближены к живой разговорной речи. Однако и здесь в за-

дачи автора не входит разработка тренировочного блока для формирования умений использования фразеологизмов в реальной коммуникации.

Эта задача, как одна из составляющих процесса формирования лингвокультурной компетенции инофонов, решается нами в проекте учебного фразеологического словаря-практикума, параметрическая модель которого разработана Е. И. Рогалёвой⁵. Двуязычный (русско-испанский) вариант реализации данной модели позволяет расширить круг пользователей словаря (адресация не ограничивается каким-либо уровнем владения русским языком), обеспечивает возможность самопроверки и предупреждения межъязыковой интерференции. Словарь адресован испанским студентам, изучающим русский язык как иностранный, и старшеклассникам, для которых русский язык является вторым родным наряду с испанским.

Словарная статья строится таким образом, что справочная ее часть эксплицирует языковые свойства фразеологизма, этимологический текст-комментарий раскрывает его культурный фон, тренировочная часть статьи обеспечивает освоение фразеологизма как в плане восприятия, так и при продуцировании речи.

Заголовочная зона словарной статьи (справочная часть) складывается из традиционных лексикографических параметров (фразеологизм-вocabulary, дефиниция, эмотивно-оценочные и функционально-коммуникативные комментарии). Вся эта информация о фразеологизмедается и на родном языке учащихся. Заголовочная единица переводится дословно, что дает возможность читателю осознать фразеологический образ.

МАЛО КАШИ ЕЛ. О физически слабом, молодом, неопытном человеке (Говорится шутливо или неодобрительно).

МАЛО КАШИ ЕЛ: (букв. ha comido rosa papilla). Se aplica a una persona débil, joven o inexperta (en sentido jocoso o peyorativo).

Завершается справочная зона переводным соответствием русского фразеологизма в родном языке учащихся — полным эквивалентом, когда испанский фразеологизм совпадает с русским по значению и образной структуре, частичным эквивалентом, который отличается от русского элементами образа, или фразеологическим аналогом — оборотом с тем же значением, построенным на абсолютно иных образных ассоциациях, как в данном случае, когда русскому фразеологизму *мало каши ел* соответствует испанское *aún tiene la leche en los labios* (букв. у него/нее молоко на губах), имеющее совершенно другую образную структуру, кстати, очуны близкую к русскому выражению *молоко на губах не обсохло*.

Этимологический параметр словарной статьи представлен учебным лингвокультурологическим текстом, который знакомит учащихся с историей происхождения фразеологизма и вводит сопутствующую социокультурную информацию самого широкого спектра. Используя приемы создания текстовой интерактивности, авторы приглашают читателя

в экспедицию на север России, на прогулку по Московскому кремлю, в обувную мастерскую, в парикмахерскую и даже на охоту, предлагают вспомнить произведения А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, С. Я. Маршака, В. Драгунского, русские народные сказки и пословицы. Таким образом, расширяется страноведческий кругозор учащихся, а возвращение к этиологической версии в послетекстовом резюме позволяет закрепить фоновую информацию, связанную непосредственно с происхождением фразеологизма. Она тоже переводится на родной язык учащихся как важный, лингвометодически значимый компонент словарной статьи:

*Итак, оборот *расхлёбывать кашу* возник на базе известной пословицы: *Сам кашу заварил, сам её и расхлёбывай* — то есть: сам начал какое-то сложное, запутанное или неприятное дело — сам должен отвечать и за его последствия. А *каша* и символизирует здесь это самое дело — сложное и хлопотное.*

*La expresión *расхлёбывать кашу* deriva del conocido *Сам кашу заварил, сам её и расхлёбывай, es decir, si has iniciado algo difícil, complicado o desgradable, debes hacerte responsable de la consecuencias que esto conlleve. Y la papilla*, “каша”, aquí simboliza el asunto en cuestión, complicado y peliagudo.*

Тренировочная часть словарной статьи, направленная на формирование деятельностных параметров лингвокультурной компетенции инофонов, складывается из нескольких блоков. В первом из них представлены материалы для наблюдения за функционированием этнокультурно маркированных фразеологизмов. Иллюстративные тексты представляют здесь реальные ситуации употребления этих оборотов. Мы отошли от традиционного во фразеографической практике ограничения объема иллюстрации до одного-двух предложений. Такое сокращение содержания иллюстрируемого концепта до объема понятия, по мнению Н. В. Размахиной, нарушает основной принцип описания идиом — принцип контекста и лишает пользователя возможности выйти за пределы данной дефиниции и данного примера⁶.

Притечственные задания нацеливают читателя на осознание ситуативных и сочетаемостных характеристик, речевых смыслов фразеологизмов, их эмотивно-оценочных коннотаций:

*Обрати внимание, с какими глаголами используется фразеологизм от *А* до *Я* в произведениях русских писателей, в газетных и журнальных текстах; Прочитай выразительно стихотворение Валентина Катаева «Кошка и слон». Произнося фразеологизм *попасть впросак*, передай интонацией досаду и раздражение кошки, которое выражает этот фразеологизм; Веселую и поучительную сказку С. Михалкова «Три поросёнка» ты можешь почитать в рубрике «Литературные странички» в Приложении к нашему словарю. А вот отрывок из песенки к мультифильму по этой сказке (музыка И. Ефремова, слова Р. Сефа). Обрати внимание, даже поросёнта в определенной ситуации употребляют фразеологизм *ни кола ни двора* правильно. Что это за ситуация?*

Комментарии на родном языке получают лингвокультурологически ценные слова и выражения, встретившиеся в этих иллюстративных тек-

стах и упражнениях, направленных на развитие рецептивных навыков владения фразеологическим материалом:

- * Княжеский (статья «После дождичка в четверг») — принадлежащий князю — правителю государства или отдельной государственной территории в Древней Руси (*relativo al principio, el jefe del estado o de un territorio estatal en la Rus*).
- * Сказывать (статья «Завести волынку») — в народной речи: рассказывать (*en el habla popular, «contar»*)
- * Дяденька (статья «Заварить кашу») — в детской речи: мужчина (*en el habla infantil, «hombre»*).

Для отработки продуктивных навыков оперирования этнокультурно маркированными фразеологизмами в блоке речевых упражнений мы предлагаем учащимся «принять» ту или иную роль (психолог, детектив, директор школы, автор блога в Интернете и т. п.). К этой роли, которую «выполняет» читатель, и к той ситуации, в которую он попадает, привязаны речевые задания.

Успех выполнения заданий обеспечивается за счет ситуативного контекста и комментариев на родном языке учащихся, касающихся как языковых единиц, так и социокультурных параметров ситуации, как, например, в статье «Бить баклушки», где читателю предлагается рассмотреть дневник Саши Яковleva, ученика 8-«А» класса (приводится фотография страницы с итоговыми оценками по всем предметам), и сделать выводы — в какой четверти он откровенно бил баклушки, а когда смог подтянуться:

- * 8-«А» класс — в российских школах параллельные классы обозначаются не только цифрами, но и буквами: 8-«А», 8-«Б», 8-«В», 8-«Г» и так далее (*de la misma forma que en las escuelas españolas, en las escuelas rusas, las líneas paralelas de un mismo curso llevan letras: 8-«A», 8-«B», 8-«C», 8-«D», etc.*).
- * Четверть — четвертая часть учебного года; в конце каждой четверти (в октябре, декабре, марта и мае) школьники получают итоговые оценки по всем предметам (*cuarto trimestre es la cuarta parte de una año escolar; al final de cada bimestre (en octubre, diciembre, marzo y mayo) los escolares obtienen las notas de cada una de las materias*).
- * 2 (двойка), 3 (тройка), 4 (четвёрка), 5 (пятёрка): в школах России принята 5-балльная система оценок; высшая оценка — 5, низшая, неудовлетворительная — 1; оценка 2 тоже считается неудовлетворительной. В высших учебных заведениях — университетах, институтах, академиях — система оценок тоже 5-балльная, но они имеют еще и такие словесные названия: 1 и 2 — «неудовлетворительно», разговорное — «неуд», 3 — «удовлетворительно», 4 — «хорошо», 5 — «отлично». (*En las escuelas de Rusia el sistema de notas es de 5 puntos: la nota más alta, el 5, y la más baja es el 1, un suspenso; la nota de 2 también es un suspenso. En los centros de enseñanza superior (universidades, institutos, academias) el sistema de notas también es de 5 puntos, y cada una de ellas tiene una denominación propia: el 1 y el 2 son «no aprobado» o suspensivo (coloquialmente «noud»), el 3 es el «aprobado» o aprobado, el 4 es «bueno» o notable, y el 5 es «excelente» o sobresaliente*).

Таким образом, реализуется «дистанционное» управление речевой деятельностью учащихся и гарантируется порождение высказываний

с использованием фразеологизмов во внутренней речи (при самостоятельной работе со словарем), в учебной речевой коммуникации на уроке русского языка, а затем и в реальном общении с носителями русского языка, где и будет востребована сформированная при работе со словарем лингвокультурная компетенция во всех ее составляющих: знание семантики фразеологизма с ее культурным компонентом, знание закономерностей современного функционирования этнокультурно маркированного оборота, рецептивное умение распознавать фразеологизмы в речи и способность оперировать ими в реальных социокультурно значимых ситуациях общения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Зиновьева Е. И., Юрков Е. Е. Лингвокультурология: теория и практика. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2009. С. 244–247.

² Фелицына В. П., Мокиенко В. М. Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь /Под ред. Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова. М.: Рус. яз., 1990. 220 с. Алефиренко Н. Ф., Золотых Л. Г. Фразеологический словарь: Культурно-познавательное про странство русской идиоматики. М.: ООО «Издательство «Элпис», 2008. 472 с.

³ Воробьев В. В. Лингвокультурология. М.: Изд-во РУДН, 2008. С. 74–75, Токарев Г. В. Лингвокультурология. Тула: Изд-во ТГПУ, 2009. С. 49–50. Свиридова А. В. К проблеме формирования лингвокультурной компетенции учащихся начальных классов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 4. С. 136–137. и др.

⁴ Фразеологизмы в русской речи: словарь-справочник /Сост. Н. В. Баско. М.: Флинта, 2009. 272 с.

⁵ Рогалёва Е. И. Современная учебная фразеография: теория и практика. Псков: ООО «ЛОГОС Плюс», 2014. С. 41–43.

⁶ Размахнина Н. В. Опыт реконструкции дискурса на основе иллюстративных авторских примеров в английских фразеографических источниках: дис. ... канд. филол. наук / Иркутский государственный лингвистический университет. Иркутск, 2003. С. 7.

Ruiz-Zorrilla C. M.

Barcelona University, Spain

Rogaleva E. I., Nikitina T. G.

Pskov State University, Russia

PRACTICAL BILINGUAL PHRASEOLOGICAL DICTIONARY AS AN INSTRUMENT FOR BUILDING THE LINGUOCULTURAL COMPETENCE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS

The article introduces the conception of an academic practical bilingual phraseological dictionary, shows the structure of a lexicographic article with its parametrical zones, and focuses on the system of commentaries in the mother tongue (or second mother tongue) of the students, which is Spanish. The paper analyses as well the possibilities if using the dictionary as an instrument to build the linguocultural competence of students of Russian as a foreign language or as a second language.

Keywords: Russian as a foreign language; phraseology; lexicographical article; linguocultural competence.

Ручина Людмила Ивановна

*Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского, Россия*

decan@flf.unn.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОПИСАНИЯ КОНЦЕПТОВ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В работе рассматривается лексическая объективизация и смысловое наполнение концепта *элита* в соответствии с разработанной методикой описания концептов.

Ключевые слова: когнитивные модели, концепт, методика описания концепта, ассоциативный эксперимент, практика преподавания РКИ.

Формирование межкультурной компетенции предполагает освоение национального менталитета. Менталитет связан с национальным характером и во многом определяет коммуникативное поведение. В лингвистической литературе активно используется термин «языковая ментальность», обозначающий ту часть менталитета, которая объективирована языком. Язык представляет широкие возможности для изучения коллективной национальной памяти, являясь одним из инструментов ее воплощения и освоения.

При обучении неродному языку нельзя ограничиваться изучением собственно лингвистической семантики в традиционных подходах. «Без сомнения, важнейшим аспектом в обучении речевой деятельности являются смысл и значение. Причем не столько как противопоставление того, что формально выражено (значение), тому, что создается в результате взаимодействия с тем, что заключено в ситуации общения, в знаниях собеседников, в здравом смысле и т. п. Передача смысла и значения является важнейшей целью общения»¹.

Специалисты в области методики преподавания неродного языка давно и отчетливо осознали, что в процессе преподавания следует учитьывать семантику в широком смысле. Для ликвидации разрыва между собственно лингвистическим значением и энциклопедической информацией, которую несет слово, использовалось понятие «фоновые знания».

В методологии и методике вузовского преподавания русского языка как иностранного все отчетливее формируется понимание необходимости внедрять в содержание программ обучения, в учебно-методическое обеспечение наиболее передовые достижения современной теоретико-лингвистической мысли. Активно развивающаяся когнитивная лингвистика и лингвистическая концептология предлагают новые приемы целостного описания мыслительного образа, который закреплен за словом в сознании носителей языка. Знание национально-культурных особенностей языковой концептуализации того или иного фрагмента действительности в изучаемом языке существенно углубляет уровень его изуче-

ния, так как предполагает не только освоение самих языковых единиц и категорий, но и концептуальных схем, ценностных норм, речеповеденческих стратегий и культурных моделей, стоящих за ними.

Лингвистическая концептология ставит целью изучение объективированных в языке концептов. Предметная и понятийная отнесенность понятия *концепт* анализируется в многочисленных научных публикациях.

В свете семантико-когнитивного исследования семантики языка З. Д. Попова и И. А. Стернина определяют концепт «как дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношение общественного сознания к данному явлению или предмету»². К этой дефиниции можно добавить лаконичное определение Т. Б. Радбилья: «Если говорить просто, концепт — это то, что представляется мне при произнесении слова, даже порой и неосознанно для меня самого, и то, что имеет для меня значение, порою я и сам не знаю какое»³.

Исследователи предлагают различные приемы описания содержания концептов как путем психолингвистических экспериментов, так и с помощью анализа репрезентирующих исследуемый концепт языковых средств. Опыт показывает, что эффективным способом моделирования концепта является сочетание названных подходов.

Методика анализа концептов была разработана на кафедре преподавания русского языка в других языковых средах Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского еще в 2002 году. Методика была успешно реализована в дипломных работах, магистерских и кандидатских диссертациях и по мере накопления опыта уточнялась. Положения методики легли в основу концепции продолжающегося учебно-методического издания «Словарь концептов русской народной сказки» (в 2011 году вышла первая часть словаря «Родственные связи», в 2015 году — вторая часть «Социальная функция»).

Методика предполагает выявление разнообразных парадигматических, синтагматических, деривационных связей слова, номинирующего концепт, в непосредственно текстовом употреблении, а также анализ толкования слова в словарях, созданных в разное время. Тезаурусный подход при описании семантики позволяет получить объективные языковые свидетельства национально-культурных моделей концептуализации того или иного фрагмента действительности. Именно это позволяет эксплицировать форматы знаний о мире, специфику ценностей и моделей поведения, стоящие за собственно словарной семантикой слов — репрезентатов концепта, иными словами, обнаружить культурно значимую информацию.

Рассмотрим применение указанных приемов на примере анализа концепта *элита*, который все более активно используется, особенно в средствах массовой информации, и мало изучен с точки зрения смыслового наполнения в национальном сознании. В качестве материала для исследования были использованы тексты различных СМИ из ресурса «Национальный корпус русского языка» (НКРЯ). Следует заметить, что об актуальности изучения концепта *элита* свидетельствует частотность его употребления в публицистических текстах (1831 раз встречается лексическая единица *элита* в текстах СМИ, включенных в НКРЯ). В данном исследовании было проанализировано 98 словоупотреблений с целью выявления смыслового наполнения концепта *элита* в национальном сознании.

Структура концепта, в соответствии с семантико-когнитивным подходом к языку, образована набором когнитивных признаков, которые и составляют содержание концепта. Так как «значение есть часть концепта как мыслительной единицы, закрепленная языковым знаком в целях коммуникации»⁴, то на начальном этапе исследования выявляются когнитивные признаки на основе анализа толкования слова в словарях. Практически все лексиконы (во втором значении) так определяют значение слова *элита*: «лучшие представители общества или части общества»⁵.

Анализ этого толкования позволяет выявить следующие когнитивные признаки:

- лучшие представители общества;
- лучшие представители части общества.

Энциклопедические словари повторяют словарное значение. В «Словаре русских синонимов и сходных по смыслу выражений» Н. Абрамова, который высоко оценил академик Ю. Д. Апресян, находим следующие синонимы к слову *элита*:

*аристократия, дворянство, соль земли, сливки, накипь, избранные, лучшие из лучших, сливки общества, лучшие люди, истеблишмент, верхушка, лучшие, суперэлита*⁶.

Анализ газетных статей показал, что речевыми синонимами к *элите* являются:

герои, жители Рублевки, дипломаты, армия, правители, высшая знать, власть, интеллигенция, десантники, суперолигархи, центральный аппарат, художники, нотариусы, арбитры, воры в законе, чиновники, бизнес-комьюнити, агроном на селе, сливки общества, «благородная порода».

Речевые оппозиты к слову *элита* встречаются сравнительно редко:

люди, народ, средний класс, население страны, общество, толпа, люмпены, избиратели.

Анализ синтагматических связей показал, что прилагательные часто используются в сочетании со словом *элита*. Чаще всего через прилагательное указывается на принадлежность *элиты* к определенной сфере деятельности (*политическая, лыжная, финансовая, научная, ин-*

теллектуальная, юридическая, футбольная, творческая, партийная), к национальной и географической отнесенности (российская, украинская, местная), к возрасту (молодая).

Подобные признаки передаются и через генетивные словосочетания: *элита общества, элита страны, элита города, элита Среднего Урала, элита России, элита Украины, элита области.*

В когнитивных исследованиях важным представляется анализ глагольной синтагматики, так как именно глаголы, номинируя действие, создают динамичный образ. В исследуемых контекстах выявлено множество глаголов, обозначающих действие субъекта (*элита не уступает, ведет переговоры, не перестает судачить, собралась, подала сигнал, формирует, оценивает, принимает решение, планирует*), что свидетельствует об активной позиции элиты.

На основе анализа данных словарей, парадигматических и синтагматических связей в текстах можно представить смысловое наполнение концепта *элита* набором когнитивных признаков.

Элита — лучшие представители общества (*герои, соль земли, сливки общества и др.*).

Элита — лучшие представители части общества, объединенные сферой деятельности (*политическая элита, научная элита, финансовая элита, бизнес-элита и др.*).

Элита — люди, обладающие эксклюзивными правами, в том числе и в криминальной среде (*правящий tandem, правители, власть, вор в законе и др.*).

Элита — благородные люди (*благородная порода, аристократия и др.*).

Элита — люди, принадлежащие к сфере науки и искусства (*ученые, художники, артисты и др.*)

Элита — жители престижного района, дома, поселка (*жители Рублевки, жители дома и др.*).

В основном сохраняется позитивный ценностный фон для концепта *элита*.

Негативно-оценочные признаки возникают как результат иронии (*жители Рублевки, вор в законе, правители, голубая кровь, некая элита и др.*).

В результате анализа деривационных связей слова *элита* наиболее частотным оказался дериват «*элитный*», что и можно было предположить. Этот признак может относиться как к человеку (*элитный защитник, элитный строитель, элитный игрок, элитный пенсионер*), так и к объектам, не относящимся к миру живых существ (*элитный отель, элитный жилой комплекс, элитный ресторан, элитный жилой дом*).

Дериват «*элитарный*» не употребляется по отношению к человеку (*элитарный клуб, элитарный проект, элитарный вид спорта*).

Представляет интерес сравнение результатов анализа текстов с данными, полученными на основе проведения ассоциативного эксперимента: «Для описания концепта в его синхронном состоянии необходимо синхронное исследование презентации концепта в лексико-семантических системах языка, дополненное по возможности анализом результатов

ассоциативных экспериментов и изучением дискурсивного функционирования слов, являющихся лексическими репрезентациями концепта»⁷.

Анализ проведенного ассоциативного эксперимента — предмет отдельной статьи. В данной работе некоторые результаты эксперимента показательны как сравнение.

В ассоциативном эксперименте участвовали 100 человек, из них 62 женщины и 38 мужчин. Были представлены 2 возрастные группы (от 18 до 35 лет, 53 человека) и (от 35 лет и старше, 47 человек).

Было получено 100 реакций на слово *элита*, которые обнаружили следующую частотность: превосходство (10), лучшие (8), статус (6), деньги (6), партократия (3), сливки общества (3), богатые (3), мажоры (3), свет общества (2), власть (2), чиновники (2), политики (2). Остальные слова-реакции встретились один раз: элитный бомж, брезгливость, авторитет, хорошая, дурацкая, ненавижу, что-то нехорошее, красота, ложь, богема, кайф, Рублевка, олигархия, взятки, толстый кошелек, круто и др. Следует заметить, что молодежь чаще связывает элиту с финансовым положением ее представителей.

Проанализированный материал позволяет сделать вывод о релевантности использования некоторых аспектов теории языковой концептуализации мира при обучении языку как неродному. Результаты анализа содержания концепта *элита* обеспечивают самые широкие возможности использования полученных данных в практике преподавания русского языка как иностранного.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Милославский И. Г. Обеспечение продуктивной речевой деятельности на русском языке как важнейшая проблема фундаментальной и прикладной лингвистики. // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. статей под ред. А. М. Щукина. М.: Филология, 2006. С. 173.

² Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка, Воронеж: Истоки, 2007. С. 24.

³ Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: учебн. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. С. 207.

⁴ Попова З. Д., Стернин И. А. Указ. соч. С. 14.

⁵ Словарь русского языка / главн. ред. А. П. Евгеньева. М.: Русский язык, 1984. Т. 4. С. 758.

⁶ Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М.: Русские словари, 1999. С. 256.

⁷ Крючкова Н. В. Лингвокультурное варьирование концептов. Саратов, 2005. С. 23.

Ruchina L. I.

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia

METHODOLOGY OF CONCEPTS' DESCRIPTION AND THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The author explores lexical objectivisation and concept content of elite in accordance with the methodology of concept description.

Keywords: cognitive patterns; concept; methodology of concept description; associative experiment; Russian as a second language practice.

Саакян Левон Николаевич

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

sahalev@mail.ru

МОЖНО ЛИ НАУЧИТЬ РУССКОМУ ЯЗЫКУ БЕЗ УЧЕБНИКА?

В статье делается попытка осмыслиения эффективности использования традиционного учебника РКИ на этапе продвинутого обучения аудитории, цель которой — овладение коммуникативными навыками в полном объеме и применение их в конкретной деятельности. Автор исходит из того, что на этом этапе происходит формирование языкового сознания. Поэтому заменой учебнику может стать комплекс материалов и техник освоения языка, опыта создания которого автор и представляет.

Ключевые слова: РКИ, методика обучения, учебные материалы, языковое сознание, языковая компетенция.

Литературный текст как отражение своего времени мог бы быть интерпретирован как чистое равновесие между плотностью информации и способностью воспринимать ее читателем. В еще большей степени это относится к учебным текстам и в особенности к учебнику РКИ: он должен быть информативным, доступным для восприятия, хорошо структурированным и... современным.

Если успешное обучение русскому языку студентов-иностранцев «с нуля» подразумевает в своей классической форме строгую пошаговую последовательность в подаче материала (что, безусловно, особым образом организует и — как результат — сильно ограничивает учебный процесс), то при изучении языка на более продвинутых этапах преподаватель сталкивается с проблемой вариативности в выборе материала и способов его подачи.

Изучение живого языка, образно говоря, сравнимо с наполнением *aqua vitae* (в данном случае — «живой водой» речи) перевернутой пирамиды, края основания которой на самом деле плавно уходят за горизонт. Начало выглядит многообещающе: два-три месяца интенсивной работы — и изучающий видит, как уровень его знаний заметно поднялся. Правда, на этом этапе возникает только эффект коммуникации, и сравнить такое псевдообщение можно с переходом след в след за сталкером-преподавателем поля с языковыми ловушками. И тут учебник (а точнее — комплекс учебных пособий, в который, как правило, входят базовый учебник, материалы по фонетике, грамматический справочник, учебные тетради для письма и игровые задания с материалами по говорению) выступает в роли «путеводной звезды». Эффективен ли такой учебник на продвинутом этапе обучения языку — на уровне 2+/3, когда студент уже спонтанно производит тексты, почти свободно излагает мысли, отстаивает свою точку зрения в споре и даже весело каламбурит, допуская при этом минимум

ошибок? То есть, возвращаясь к нашей метафоре, на том этапе, когда вся «подготовительная» работа успешно проведена и изучающий вдруг осознает всю безбрежность моря-океана языка? Для того чтобы поднять уровень владения языком хотя бы на йоту, теперь надо работать беспрерывно, а точнее говоря, просто «расторгнуться в языке».

Если принять во внимание утверждение Н. Д. Арутюновой о том, что «норма создается желанием получить оптимальный результат, приложив минимальное усилие»¹, можно констатировать: учебник, культивируя норму, обеспечивает равновесие между интересами говорящего и слушающего, а следовательно, необходим в работе с начинающими и уже относительно продвинутыми студентами. Однако он малоэффективен, когда речь идет о сильно продвинутых стажерах, без подключения дополнительных материалов. И абсолютно неэффективен, когда обучаемый — работник дипломатического ведомства, будущий переводчик-синхронист либо бизнесмен: цель этой категории студентов не просто теоретические знания, но — деятельность.

В этом случае необходимость изменения формы и содержания учебного процесса продиктована настоятельным требованием основных задач обучения, как то: активной коммуникативностью и включенностью в социокультурный контекст.

Ведь, по существу, на рассматриваемом уровне владения языком речь идет о формировании у сл�шателя языкового сознания как средства организации совместной деятельности людей, а именно — путем такого сообщения о вещах, которое, по П. Я. Гальперину, создает определенное представление о них и тем настраивает партнеров по коммуникации действовать в желаемом направлении². Современный мир информационных технологий, бизнеса и политики очень подвижен в лексическом плане. Перемены быстро впитываются языком и прорастают в нем порой пугающим буйноцветьем. Рождаются или заимствуются не только новые слова (например, *pivin* ‘дружеская вечеринка с распитием пива’), но и новые понятия (*откатоемкий проект*), появляются непредсказуемые значения у слов давно не новых (*мышка ‘комп. устройство, позволяющее вводить команды в компьютер помимо клавиатуры’, довлеть ‘над кем-чем. преобладать, господствовать, тяготеть’, эпицентр ‘перен. место, где что-н. проявляется с наибольшей силой (книжн.)’, озвучить ‘произнести вслух’*). Меняется синтаксис фразы (*фильм от режиссера, книга от писателя*).

Но самая коварная для иностранца-ангlosакса ловушка — это те коннотации, которыми обрастают заимствованные англоязычные слова в процессе их «переваривания» русским языковым сознанием (*интеллигент, киллер, *адоптированный сын*).

Приведенные в качестве примеров изменения, которым на самом деле несть числа, не могут быть своевременно отражены в традиционном

учебнике по вполне объективным причинам: ведь прежде всего необходимо осознать новое явление как языковой факт, отобрать наиболее значимое, инкорпорировать в текст учебника и издать книгу. Разрыв между возникновением нового языкового факта и отражением его в учебнике иногда составляет существенный промежуток времени, что зачастую приводит к ситуации, когда обучающийся, зная основные значения всех слов, не понимает смысла услышанного или прочитанного: уровень владения языком в этом случае описывается формулой «*читаю, но не понимаю*». Возникает, как это формулировал Р. Барт³, «трагическое неравенство» между тем, что изучающий язык видит, и тем, что он делает, в то время как перед его глазами мир формирует новую природу, которая говорит и создает языки, недоступные ему, поскольку он вынужден бороться среди «дедовских и всемогущих знаков», которые из глубины прошлого навязываются ему как ритуал.

Всего этого можно постараться избежать в учебном процессе, если несколько перенаправить интенциональный вектор занятий. Для взрослого продвинутого контингента изучающих русский язык, ставящих во главу угна деятельность, одним из возможных решений этой глобальной проблемы может стать использование форм и методов обучения, применявшимися в Европейском центре обучения иностранным языкам Центра развития демократии им. Дж. Маршалла (Германия, Гармиш-Партенкирхен). Специфика учебного процесса состояла в том, что русскому языку обучались госслужащие США, находившиеся в иноязычной и инокультурной по отношению к изучаемому языку среде.

В тезисной форме учебный процесс можно представить так.

Рабочая группа: 3–5 человек, в идеале отобранных по близкому уровню языка и разности интересов.

Продолжительность курса: 5–7 недель с начальным и завершающим тестированием.

Особый график занятий: 5 дней в неделю по 6 контактных часов (либо 5 контактных плюс час самостоятельной работы).

Занятия проводит один преподаватель, ведущий группу. Однако во избежание привыкания слушателей к манере речи ведущего последнему ассистируют другие преподаватели. Кроме того, раз в неделю лекцию-семинар по культурологическим или экстралингвистическим аспектам проводит приглашенный специалист.

Вместо единого учебника предлагаются постоянно обновляемые (и ежедневно пополняемые!) 7–9 тематических блоков на выбор: география, наука, культура, армия, здравоохранение, стихийные бедствия, криминальный мир, космос, политика, общество. Один тематический блок группа разрабатывает всю неделю. Преподавателем подготавливается тематический лексический минимум (100–120 слов и выражений) и раздается на руки слушателям как программа на текущую неделю. Вся дальнейшая работа строится на базе (но не в рамках!) этого лексического материала.

Примерная структура рабочего дня может быть описана следующим образом.

1-й час: после приветствия и обязательного обмена комплиментами (особый речевой жанр small talk) актуализируется первая часть домашнего задания — индивидуальные устные сообщения по теме недели с активным блиц-обсуждением каждого сообщения всей группой.

2-й час: закрепление уже пройденного и презентация преподавателем нового грамматического языкового явления на речевых примерах темы недели.

3-й час: работа со звучащим текстом. В зависимости от уровня группы это может быть либо неадаптированный радиосюжет или новость, либо тот же текст, но заранее записанный в более медленном темпе, либо он же с опорой на частично транскрибированный письменный текст. В этом же часе — сканирующее чтение. Особый вид работы с упором на экстралингвистические и коннотативные элементы текста, цель которой — добиться понимания сути написанного, опуская детали. Обычно это тексты с «глубоким дном». В конце каждого текста для контроля пониманияается так называемый multiple-choice test, т. е. на вопрос предлагаются несколько ответов, и слушатель должен выбрать один из них — наиболее полный и правильный.

Далее — большой полторачасовой перерыв на обед и необходимый для восполнения жизненных сил отдых.

4-й час: ежедневный просмотр актуальных телевизионных новостных программ; 15-минутные новости записываются параллельно на видеомагнитофон для дальнейшей работы с ними. При первом просмотре слушатели письменно фиксируют темы и ключевые слова, по которым по завершении просмотра (с совместными усилиями, либо по очереди) восстанавливают сюжет. При этом поощряется домысливание сюжетов. Преподаватель семантизирует новые слова и выражения. После чего выключается звук, и слушатели заново посюжетно просматривают и сами комментируют новости.

5-й час: вторая часть домашнего задания, а именно — слушатели поочередно читают свою запись прослушанного дома сообщения (состоящую из 3–5 предложений), остальные записывают. За этим следует проверка фактической правильности услышанного студентом и орфографической верности записанного в форме им же прочитанного товарищам диктанта. Полезное и зачастую веселое задание. Развивает среди прочего оперативную память, ограниченные возможности которой, по общему мнению, являются одним из самых больших источников ошибок исполнения. Объем оперативной памяти, ее способность к удержанию и упреждению влияют на все процессы, вплоть до структурирования текста, считает О. В. Кукушкина⁴. Он, как замечает и Л. В. Сахарный, является «мощнейшим фактором, определяющим структуру любого текста»⁵, так как только достаточный объем оперативной памяти позволяет одновременно удерживать в сознании смысловую цельность и все более усложнять ее структурирование, поддерживая связность между элементами.

Наконец, **6-й час:** работа в парах над поставленной проблемой либо так называемая коммутация — особый вид упражнений, когда один слушатель под музыкальное сопровождение (чтобы заставить максимально четко и громко артикулировать слова) читает небольшой 3–4-минутный текст, второй слушает его и делает заметки с тем, чтобы затем уже без фонового сопровождения донести услышанное до третьего участника коммуникационной цепи.

День можно закончить разучиванием русской песни.

Кроме того, полдня в неделю уделяется просмотру и обсуждению какого-либо фильма с последующим осмыслением материала в домашнем сочинении с опорой на предлагаемые преподавателем вопросы. Для этого вида работы (а это очень сложный и трудоемкий в подготовительном

плане процесс, о котором стоит говорить отдельно) по понятным причинам подходит вторая половина пятницы.

Кроме названных уже видов домашней и самостоятельной работ слушателям предлагается несколько интернет-сайтов на выбор, где в интерактивном режиме они могут заняться грамматикой, чтением и аудированием, подтягивая те речевые аспекты, в которых чувствуют себя наименее уверенно.

И последнее — слушатели получают на руки компьютерный диск с текстами и аудиоматериалами прошлого курса для самостоятельной работы.

Итак, можно ли говорить об учебнике как таковом? Если понимать под последним учебник РКИ как фактор традиционной методики, то вряд ли, даже при сведении всех материалов воедино. И, конечно же, можно, если иметь в виду структурированность, социокультурную направленность, высокую степень насыщенности аудиовизуальным рядом, интерактивность и актуальность учебного комплекса при минимально разумной доле грамматического материала.

Таким образом, можно сказать, что каждый учебник РКИ — это рождение и продолжение определенного метода обучения языку. Описанный нами учебный комплекс в сочетании с методикой преподавания дает прекрасные результаты на выходе. Подтверждением тому являются неизменно высокие баллы независимого тестирования и, главное, желание слушателей непременно продолжать познание «Великого и Могучего».

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт [Текст]. М.: Наука, 1988. 341 с. С. 200.

² Гальперин П. Я. Языковое сознание и некоторые вопросы соотношения языка и мышления // Вопросы философии. 1977. № 4. С. 95–101.

³ Барт Р. Империя знаков / пер. Я. Бражникова. М.: Практис, 2004. 144 с. С. 13–16.

⁴ Кукушкина О. В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах [Текст] / О. В. Кукушкина. М.: Диалог — МГУ, 1998. 285 с. С. 50.

⁵ Сахарный Л. В. Тексты-примитивы в закономерности их порождения // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / отв. ред. Е. С. Кубрякова. М.: Наука, 1991. С. 221–237. Здесь: С. 232.

Sahakyan L. N.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

IS IT POSSIBLE TO TEACH RUSSIAN LANGUAGE WITHOUT TEXTBOOKS?

The article is an attempt to understand the effectiveness of using traditional Russian as a Foreign Language textbook on advanced training stage, when the audience seeks to acquire communication skills in full and use them in a particular activity. The linguistic consciousness is formed at this stage. Therefore, a set of materials and techniques of language acquisition can replace the textbook. The author presents the experience of such an educational complex.

Keywords: Russian as a foreign language; teaching methodology; training material; linguistic consciousness; language competence.

Сари Ад-Дин Марина Леонидовна

*Российский центр науки и культуры в Ливане,
Ливано-американский университете в Бейруте, Ливан*

msarieddin@hotmail.com

МЕСТО РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЛИВАНА

В статье рассматриваются история и современное состояние преподавания РКИ в условиях многоязычия Ливана, анализируется специфика преподавания русского языка для начинающих в ливанских университетах. Ставится вопрос о разработке национально-ориентированного учебника для ливанских студентов, который, с одной стороны, учитывал бы межкультурные соответствия и связи, сложившиеся между Ливаном и Россией, с другой — системный подход к изучению русского языка.

Ключевые слова: РКИ для начинающих, многоязычие в Ливане.

Географическое положение Ливана, маленького ближневосточного государства с богатейшей историей, во многом предопределило фактический мультилингвизм в стране. До сих пор недалеко от Бейрута мемориальные плиты на известняковых скалах вдоль Нахр Эль Кальб (Собачьей реки) хранят следы пребывания в Ливане финикийцев, египтян, греков, римлян, арабов, турок, французов, немцев и представителей других культур и цивилизаций.

Бейрут был важным центром юридического образования в Древнем Риме: Школа права в Бейруте к III веку стала одной из самых влиятельных в Римской империи. Именно тут были разработаны основы так называемого континентального права, системы, принятой в странах Западной Европы. С древнейших времен и до наших дней Ливан был местом пересечения и взаимодействия различных культур, народов, цивилизаций и конфессий.

Ливанцы придают большое значение получению хорошего конкурентоспособного образования и вкладывают в него деньги. Уровень образования в Ливане имеет один из самых высоких показателей на Ближнем Востоке. Отличительной особенностью страны является то, что дети с трехлетнего возраста начинают изучать первый иностранный язык, а с шести лет — второй. Таким образом, по окончании средней школы многие ливанские молодые люди являются билингвами или полилингвами — людьми, владеющими тремя (арабским, французским, английским) и более языками (армянским, русским, греческим, испанским и др.). Система образования в стране включает как государственные, так и частные учреждения, многие из которых известны за пределами страны и признаны на международном уровне. Они подразделяются на англо- и франкоязычные, в которых только некоторые предметы изучаются на арабском языке.

В Ливане не только в академической сфере, но и бытовой практически ежедневно встречаешься с тем, как люди, общаясь, переходят с арабского на английский/французский/армянский и другие языки, то есть очень многие ливанцы представляют собой лингвофилов, для которых языки стали неотъемлемым инструментом коммуникации и самовыражения через диалог культур. В ситуациях смешанных браков многоязычие также широко распространено в повседневной жизни.

В Ливане 41 национально аккредитованный университет. Только один — Ливанский университет — является государственным университетом страны. Частные старейшие университеты: Американский университет Бейрута (American University of Beirut), Университет святого Иосифа (Saint Joseph University) были основаны иностранными миссионерами в XIX веке. Что касается иностранных языков, в стране пользуются популярностью испанский, немецкий, итальянский, китайский, распространение которых происходит как в стенах академических учреждений, так и в сфере курсового обучения в культурных центрах. Следует отметить успешную работу китайских коллег по продвижению своего языка и культуры в Ливане. С 2007 года филиал Института Конфуция существует в частном католическом Университете святого Иосифа в Бейруте, где преподается язык как для взрослых, так и для детей, проводится множество культурных мероприятий. Курсы китайского языка открыты во многих университетах Ливана (American University of Beirut, Lebanese American University, Lebanese University, Antonine University и др.) и пользуются большой популярностью.

Надо сказать, что русскому языку в этом смысле не так повезло в Ливане, хотя в конце XIX века в стране были все предпосылки для успешного продвижения русского языка с помощью инициатив Православного палестинского общества (ППО). С конца XIX века и до начала Первой мировой войны на территории Ливана существовало более сорока русских школ, созданных Императорским православным палестинским обществом (ИППО). Это были бесплатные учебные заведения, в которых получили образование сотни ливанцев, независимо от их конфессиональной принадлежности. В 1897 году известный украинский востоковед А. Е. Крымский, находившийся в Сирии и Ливане с октября 1896-го по май 1898 года, пишет в одном из своих писем сестре: «В нынешнем году Палестинское общество приняло в свое ведение 13 школ на Ливане». В том же письме он даже советует сестре, как поступить на службу в такую школу: «Напиши, что всем сердцем рвешься послужить в Палестине или Сирии православию и России и желала бы поступить на службу Палестинского общества... Письмо лучше всего написать в искреннем, неофициальном тоне, так как Палестинское общество не приняло еще сухого, вполне официального характера». ¹ Из его же писем мы узнаем, что в этих школах преподают не только русский язык, но и Закон Божий, арифметику, историю, географию, пение, рукоделие, гимнастику.

Более 25 лет успешно преподавала в Ливане Мария Александровна Черкасова, которую ливанцы любовно называли «мама»². Очевидная популярность русских (их называли «московскими») школ в Ливане способствовала тому, что ИППО в 1913 году приняло решение о создании в Бейруте русского университета. К сожалению, в результате начавшейся войны турецкие власти распорядились закрыть русские школы. Соответственно, об организации русского университета уже не могло быть и речи. В 1920–1930-е гг. русскоязычная община Ливана состояла в основном из эмигрантов, покинувших послереволюционную Россию. Среди них, в частности, был командир миноносца Императорского русского флота Борис Леонидович Новиков, имевший помимо военно-морского высшего инженерного еще и художественное образование. Как вспоминает его дочь, Есения Борисовна, «на чаепития к нам жаловали князья Елагины, хан Нахичеванский, сын барона Врангеля, Байдаки (потомки предводителя дворянства в Киеве). Были коллеги отца — адмирал Плонский, капитаны Татарский и Лазарев. Я обожала мадам дю Рафур — Галину Александровну Языкову, тетку императорской фрейлины»³. В 1930-е годы прошлого века по инициативе русских эмигрантов в Бейруте в районе Зарифе снимается помещение для Русского технического объединения. В нем открылась школа, в которой по четвергам дети из русских семей получали дополнительное образование, помогавшее им сохранять свою национальную идентичность и родной русский язык. Директором этой школы был выпускник Пажеского корпуса Елагин Александр Александрович. По словам учеников, в школе царила атмосфера солидарности и дружелюбия.

На протяжении второй половины прошлого века вплоть до настоящего времени русский язык преподавался в Ливане в системе курсового обучения в Советском культурном центре (позже в Российском центре науки и культуры), единственном, кстати, подобного рода учреждении, двери которого не закрывались на протяжении длительного периода гражданской войны в Ливане. Там же преподавался и преподается русский язык детям-билингвам. В настоящее время при центре существуют группы по развитию речи для детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также группы Школы русского языка для детей соотечественников.

С осени 2009 года впервые русский язык вводится в систему академического образования ливанской высшей школы. Его начинают преподавать в Американском университете естественных наук и технологий (American University of Science and Technology). Ежегодно около 70 студентов этого университета проходят курс русского языка для начинающих. С февраля 2010 года благодаря поддержке фонда «Русский мир» начинается преподавание русского языка в Школе языка и переводов, (позже преобразованной в филологический факультет) Университета святого Иосифа в Бейруте.

В настоящее время наблюдается тенденция повышения интереса к изучению русского языка в Ливане. За последние два года курс русского языка для начинающих открылся еще в трех престижных высших учебных заведениях Ливана. С осени 2014 года открывается курс на филологическом факультете Ливанского государственного университета. В перспективе там планируется ввести курс для профессорско-преподавательского состава. В то же время русский язык вводится в каталог курсов Ливано-американского университета Бейрута. За два года в этом университете на русский язык записались около 80 студентов. С апреля 2014 года по просьбе министерства обороны Ливана представительство Россотрудничества организует курс русского языка для военнослужащих. Он проводится на базе Военного колледжа имени Фуада Шехаба министерства обороны Ливана. За указанный период около ста ливанских военнослужащих начали и продолжают изучение русского языка.

Языковые курсы в этих учебных заведениях (за исключением Военного колледжа) проводятся в рамках программ, специфичных для каждого учреждения, общим компонентом которых является система академических кредитов. Регистрация студентов ведется в режиме online, и курс открывается при достаточном наборе студентов. Поскольку курсы эти факультативные, университетские правила в некоторых учреждениях предусматривают *drop and add period*, когда студенты имеют право в течение первой недели обучения уйти с одного курса и зарегистрироваться на другой. Кроме того, во всех вышеназванных университетах ведется только начальный курс русского языка (уровень A1), количество часов при этом может быть разное, как и разное количество тестов и экзаменов. Поскольку нередко возникают ситуации, когда на курс по русскому языку регистрируются студенты, не имеющие достаточной мотивации, очень важно с первого же урока заинтересовать студентов, пробудить у них интерес к изучаемому языку, развенчать стереотип о трудности и невозможности овладения русским языком и продемонстрировать, что «невозможное возможно». Учитывая эмоционально-психологические особенности ливанских лингвофилов, которые любят общаться на иностранном языке, важно сразу же вовлечь их в ситуацию реальной коммуникации. Таким образом, в процессе преподавания РКИ акцент делается на интерактивно-коммуникативную организацию обучения с учетом опережения формирования навыков говорения и аудирования. Важным дидактическим приемом при этом является игровой метод, т. к. он «поддерживает интерес и мотивацию студентов и превращает процесс обучения в интеллектуальный вызов и положительное эмоциональное переживание».⁴

Специфические особенности преподавания русского языка в условиях многоязычия Ливана вызвали необходимость разработки материалов для национально-ориентированного учебника по РКИ для начинающих, который может быть использован в разных учебных заведениях в рам-

ках разных академических программ. Успешная и эффективная работа преподавателя РКИ вне языковой среды возможна в том случае, если она носит национально-ориентированный характер, т. е. строится с учетом образовательного пространства и реалий жизни и культуры страны, где изучается русский язык.

Учитывая опыт и рекомендации современной лингводидактики, мы стремимся создать коммуникативно-ориентированный учебник, который, с одной стороны, сможет помочь учащимся эффективно овладеть лексико-грамматическим материалом на начальном этапе и использовать его в ситуациях реальной коммуникации, с другой стороны, будет способствовать формированию социо- и межкультурной компетенции учащихся. В связи с этим материалы учебника должны учитывать традиции в системе образования Ливана, характер его исторического развития и географического положения, особенности национального (арабского) языка и его взаимодействия с другими, распространенными в Ливане языками (английским, французским), специфику ливанской культуры (традиции, менталитет, национальные стереотипы), взаимовлияние родной и изучаемой культур.

С целью экономии времени на уроке, повышения результативности работы преподавателя и активизации познавательной деятельности студентов к каждому уроку готовятся мультимедийные презентации, которые, как показывает опыт, являются эффективным средством закрепления (или изучения в случае отсутствия студента на уроке) материала при самостоятельной работе учащихся. Использование слайд-шоу в учебном процессе, как известно, обеспечивает наглядность представляемого материала, что способствует его комплексному восприятию и лучшему запоминанию. В дальнейшем планируется разработать и включить в учебное пособие аудиоматериалы ко всем урокам. Ограниченностъ учебных часов не позволяет широко использовать видеоматериалы, которые являются важными зрительными, слуховыми, социокультурными опорами при изучении языка. При подготовке домашних заданий и проектов студентам рекомендуется обращаться к ресурсам портала «Образование на русском» <http://pushkininstitute.ru/>, сайтам http://www.speak-russian.cie.ru/time_new/, http://www.interedu.vsu.ru/russoft/lab_site.swf.

Поскольку важной частью национально-ориентированного учебника в условиях обучения при отсутствии русскоязычной среды является его межкультурная составляющая, с первых уроков вводится социокультурная информация (о различных материальных артефактах, явлениях, известных людях), помогающая учащимся, с одной стороны, познакомиться с особенностями жизни в России, понять менталитет ее граждан, их базовые установки, нормы и ценности, особенности культуры и образа жизни представителей русскоязычного мира, а с другой — сравнить их с традициями и обычаями своей страны.

Таким образом, разрабатываемые материалы для ливанских студентов, изучающих русский язык, ориентированы на использование межкультурных соответствий и связей, которые сложились между Ливаном и Россией. В то же время в них закладывается системный подход к изучению русского языка, который для учащихся становится ключом к познанию национального богатства русскоязычного мира. Взаимодействие этих двух факторов способствует формированию социокультурной компетенции учащихся и диалогу культур в Ливане.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Крымский А. Е. Письма из Ливана (1896 — 1898). М.: Наука, 1975. С. 114–115.

² Русские в Ливане. Российские соотечественники в Ливане: история и современность: сб. материалов / под ред. С. А. Воробьева. Бейрут, 2010. С. 100–101.

³ Там же. С. 70.

⁴ Бирюса И. Л. Игра как метод в обучении РКИ. Результаты одного исследования // Русский язык за рубежом. 2016. № 1. С. 16.

Sari Ad-Din M. L.

Russian Cultural center, Lebanese American University in Beirut

THE PLACE OF RUSSIAN LANGUAGE IN LEBANESE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article addresses the problems arising from teaching Russian as a foreign language in the Lebanese state of multilingualism and the creation of a country-specific textbook for beginners, studying Russian in elective university courses. Learning Russian language in Lebanon has its peculiarity, which is reflected in the innovative teaching materials designed for elementary level students and based on requirements of modern linguistics and cross-cultural methodology.

Keywords: Russian for beginners; multilingual educational environment in Lebanon.

Соколова Галина Евгеньевна

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

gesokolova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ «ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ» СТАЖЕРАМ-ИНОСТРАНЦАМ

В современном мире активно развивается экономика, и поэтому студенты, обучающиеся на самых разных факультетах, с большим интересом изучают основы делового общения. В связи с этим в МПГУ введен специальный курс для иностранных студентов, который так и называется — «Язык делового общения». На занятиях мы стремимся сообщить иностранным учащимся элементарные сведения об экономике, раскрыть значения многих специальных экономических понятий и терминов, познакомить студентов с основами бизнес-этикета, привить им практические навыки делового общения и поведения.

Ключевые слова: язык делового общения, экономика, бизнес-этикет, коммуникация, переговоры.

Стажеры-иностранные приезжают в Россию для всестороннего и глубокого изучения русского языка. Ведь язык — это важнейшее средство общения, необходимое условие для материального и духовного бытия человека. Области использования языка пронизывают все сферы социального пространства. Язык неотделим от любых проявлений социального бытия человека, он включен во все формы общественной жизни и общественного сознания. В нем находит отражение социальная культура общества и социолингвистические различия речевой практики говорящих. Язык — явление духовной культуры, одна из форм общественного сознания, с его помощью осуществляется передача социального опыта людей (культурных традиций, норм, научных знаний и т. д.).

В современном мире стремительно происходит информатизация общества. Новая техника, быстрая смена и постоянное усложнение компьютерных программ, частичный переход на дистанционное обучение, изменение условий труда людей, усложнение процедур управления системами и объектами делают неизбежными постоянное повышение квалификации и получение новых специальностей. Поэтому в современном сложном деловом мире все люди должны стремиться разбираться в экономике, бизнесе, маркетинге. Человек, живущий в XXI веке, вовлеченный в сферу деловой активности, независимо от своей основной специальности неизбежно сталкивается с необходимостью изучить, хотя бы на практическом уровне, целый ряд экономических терминов, требований, клише и формул делового общения, которые в настоящее время уже очень объемны и в совокупности создают новую область культуры речи — культуру делового общения*.

В связи с этим несколько лет назад на нашей кафедре возникла необходимость создания специального учебного предмета — «Язык делового

общения» — для иностранных учащихся. При его создании мы ориентировались не на разбор отдельных экономических понятий, доступных пониманию студентов-иностранцев, а на изучение системы логически связанных между собой категорий. Учащимся предлагаются эффективные приемы и активные методы обучения тем экономическим понятиям и законам, с которыми они постоянно сталкиваются в своем непосредственном окружении.

«Язык делового общения» как учебный предмет у студентов-филологов, приезжающих в Россию на стажировку, имеет практическую коммуникативную направленность. Основная его задача — комплексное развитие речевых умений, создание логической базы, обеспечивающей формирование речевой компетенции учащихся, знакомство со специальной экономической лексикой, употребление языковых средств в соответствии с коммуникативными интенциями и ситуациями общения, их систематизация и обобщение. Также очень важно формирование навыков устного и письменного перевода текстов на экономические темы, обучение деловой переписке, работе с рекламными документами, изучение формул специального бизнес-этикета. Помимо этого обязательно развитие диалогического общения, практика проведения деловых переговоров, моделирование различных деловых бизнес-ситуаций: в банке, на бирже, во время проведения деловых переговоров, в офисе партнера и конкурента и т. д.

В процессе формирования курса «Язык делового общения» для стажеров-иностранцев мы руководствовались следующими методическими задачами:

1. Сообщить иностранным учащимся элементарные сведения об экономике и добиться их понимания, раскрыть значения многих специальных экономических понятий и терминов, с которыми все мы встречаемся в повседневной жизни.
2. Объяснить все возможные экономические взаимосвязи, складывающиеся в непосредственном окружении учащихся, мотивы, ограничения и логику экономической деятельности людей, основные экономические принципы и законы. Например, для иностранных учащихся, приехавших на обучение в Россию, очень важно знать, что такая конкуренция и монополия, как организована и работает банковская система, как провести бизнес-планирование на своем рабочем месте, что такое инфляция, зачем нужна реклама и т. д.
3. Привить иностранным студентам навыки экономически грамотного поведения в повседневной жизни в России.
4. Выработать умение наблюдать и объяснять события своей повседневной жизни и, соответственно, регулировать в ней определенные процессы с экономической точки зрения.

При создании «Бизнес-курса» для иностранных учащихся неэкономических специальностей мы исходили из того, что целью преподавания курса является формирование у студентов комплексного представления по следующим вопросам:

1. Закономерности и механизмы функционирования современной экономической системы.
2. Анализ организации и функционирования рыночного механизма.

3. Анализ методов государственного и политического регулирования.
4. Основные социально-экономические роли (студент, наемный работник в частном и государственном секторах, предприниматель, лицо свободной профессии, предприниматель и т. д.).
5. Экономические и социальные проблемы, которые приходится людям решать при реализации своих финансовых и карьерных интересов.
6. Глобальные экономико-политические проблемы, которые приходится решать отдельно взятой стране и обществу в целом.
7. Принципы организации коммерческой деятельности в условиях современной экономической системы смешанного типа.

При этом весь дидактический материал «Языка делового общения» должен раскрываться на примере России, так как иностранные учащиеся приехали изучать русский язык, русскую культуру, русскую историю, политику и экономику. А также необходимо учитывать и максимально использовать сравнительный анализ с экономикой той страны, откуда приехали иностранные учащиеся, для более адаптированного понимания студентами материала, предложенного преподавателем. Так как на обучение в Россию приезжают очень много учащихся из КНР, а «Бизнес-курс» создавался специально для китайских стажеров, то при его изучении очень часто используется сравнительно-страновый подход, описываются проблемы современной трансформации экономики России и Китая, конечно, не исключая общеевропейский и американский подходы, анализируются причины тех трудностей, с которыми сталкивается Россия при решении многих политических и экономических проблем.

Обучение иностранцев основам экономической теории должно быть ориентировано на активное использование деятельностного подхода. Основой обучения при этом является не формальное запоминание информации, которой в изобилии учащихся снабжает преподаватель, но участие самих студентов в ее приобретении с помощью различных средств информации, телевидения, прессы, Интернета и т. д. Учащиеся должны выступать не только как объекты обучения, но и сами, непосредственно участвуя во всех видах учебной деятельности. Активность студента в процессе обучения тесно связана с его интересом к предмету. Идея деятельностного подхода к обучению иностранных студентов реализована посредством систематического выполнения студентами упражнений, решения специальных экономических задач, проблемных заданий, заполнения экономических тестов, создания специальных диалогов по теме и т. д. Формы организации учебных занятий по «Бизнес-курсу» могут быть очень многообразны. Это и сугубо экономическая информация: лекции преподавателя, чтение специальных текстов по теме, выполнение проблемных заданий, решение экономических задач, составление и анализ диалогов на изучаемые темы (например, разговор менеджера, работающего в банке, и клиента этого банка; беседа человека, ищащего работу, и специалиста, проводящего конкурсный отбор на какое-либо рабочее место и т. д.).

Для более успешного усвоения учащимися бизнес-лексики необходимо использовать разнообразные текстовые материалы, периодические издания, материалы радио- и телепередач, проспекты, каталоги, буклеты, материалы выставочных стендов и другую печатную продукцию рекламного характера, образцы оригинальных деловых писем, контрактов, деловые игры. Таким образом, изучение «Бизнес-курса», безусловно, помогает иностранным студентам успешно разрешать многие коммуникативные задачи и свободно вести себя в сложных коммуникативных ситуациях, с которыми они постоянно встречаются в процессе изучения языка в чужой для них стране.

Помимо этого на занятиях по «Бизнес-курсу» обязательно должны присутствовать задания и упражнения, связанные непосредственно с изучением русского языка (упражнения по фонетике и грамматике; изучение, анализ новых языковых единиц и составление с ними различных синтаксических конструкций; упражнения на развитие речи и т. д.). Поэтому важнейшей задачей преподавателя русского языка как иностранного, преподающего «Бизнес-курс», является соединение и последовательное объединение этих двух целей.

В процессе обучения «Бизнес-курсу» у учащихся должны сформироваться все основные навыки в рецептивных видах речевой деятельности (чтение и аудирование). Студенты должны научиться:

1. Читать и воспринимать на слух тексты разных типов общенаучного и узкоспециального характера (как со словарем, так и без словаря).
2. Находить в текстах конкретизирующую и избыточную информацию, уметь приводить аргументы и контраргументы.
3. Точно воспринимать устные речевые стимулы, корректировочные реплики, формулирующие коммуникативные задачи, стимулирующие продолжение диалога или монологического высказывания.
4. Производить содержательно-оценочную переработку текста: формулировать свою позицию и давать возможные оценки прочитанному или услышенному с этой точки зрения.
5. В процессе обучения у учащихся формируются и репродуктивные навыки. Например, при опоре на прочитанный или услышанный на слух текст воспроизвести его (как устно, так и письменно) с необходимой коммуникативно заданной переработкой (кратко, полно, основная информация, основные выводы, ответы на вопросы и т. д.).
6. Владеть навыками компрессии на всех уровнях: текст, абзац, предложение.
7. Уметь письменно зафиксировать в сокращенном виде необходимую информацию: составлять различного рода планы, резюме (простое, сложное, назывное, тезисное); конспекты, тезисы, аннотации и т. д.
8. Уметь в устной и письменной форме передать содержание чужой речи с разной степенью точности и полноты, с элементами оценки, сослаться на источник информации.
9. Реагировать на высказывания собеседников, задавать уточняющие вопросы, переспрашивать, подбирая синонимические конструкции; обращаться с просьбой объяснить что-либо, повторить что-то еще раз...; дать оценку; выразить согласие или несогласие с мнением собеседника, при необходимости привести свои контраргументы.

10. Построить собственное речевое произведение типа сообщения, повествования или рассуждения на узкоспециальные темы.
11. Использовать в общении с каждым деловым партнером правильно и индивидуально подобранные средства невербальной коммуникации.

Таким образом, овладение языком — длительный, трудоемкий, а главное, индивидуальный процесс. Преподаватели должны уметь вовлечь своих студентов в этот процесс, помогая им развить уверенность в способности овладеть речью, показывая им пути, давая пояснения и советы. Речь преподавателя — это образец для подражания, она должна изобиловать специальными бизнес-терминами, но вместе с тем необходимо, чтобы каждое учебное занятие было не просто познавательным, но и доступным, интересным, увлекательным, своеобразной жизненной моделью любой возможной бизнес-ситуации.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Базанова А. Е., Кириленко Н. П. О необходимости обучения культуре делового общения // Язык образования и образование языка: сб. статей / под ред. Т. А. Лисициной. Великий Новгород: Изд-во НовГУ, 2000. С. 23–24.

Sokolova G. E.

Moscow State Pedagogical University, Russia

PECULIARITIES OF LANGUAGE OF BUSINESS COMMUNICATION TEACHING FOR FOREIGN INTERNS

The author argues that under today's conditions of world economy's active development, students of various faculties study the basics of business communication with great interest. In view of this, Moscow State Pedagogical University has introduced the special course for foreign students, called "Language of Business Communication", providing basic information on economy, teaching special economic concepts and terms, introducing the basics of business etiquette and practical business communication skills.

Keywords: language of business communication; economics; business etiquette; communication; negotiations.

Степаненко Вера Александровна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

stepanenkovera@gmail.com

ИЗМЕНЕНИЕ ВЕКТОРА МЕТОДИКИ РКИ В СООТВЕТСТВИИ С НОВЫМИ ЗАПРОСАМИ ОБЩЕСТВА

Особенность синтаксиса современного русского языка, отраженная в сложных предложениях, рассматривается на материале языка учебной и художественной литературы. Данное явление имеет особое значение для преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: демократизация нормы, актуальные процессы в русском языке, отражение актуальных процессов в русском языке в методике РКИ.

Обращаясь к анализу изменений, происходящих в современном русском языке, нужно заметить, что в целом отношение филологической общественности к этому процессу изменилось за последние десять-пятнадцать лет. Если десять лет назад публично высказывать мнение, отличающееся от принятой линии «русский язык умирает под гнетом вульгаризации и неконтролируемого потока заимствований», было, мягко выражаясь, некорректно, то сейчас всё-таки разумно-лингвистический подход к изучению современного состояния языка преобладает. Появился даже проект (в рамках pravmira) «Мнимый больной», где видные лингвисты успокаивают тех, кто особенно переживает за судьбу русского языка. Обращаясь к процессу влияния новых и не очень новых тенденций в развитии языка на методику РКИ, постараемся очень кратко охарактеризовать те актуальные процессы, происходящие в современном русском языке, которые так или иначе должны на ней отразиться.

Очевиден процесс демократизации нормы. Нормы коммуникативные, а именно — достижение целей коммуникации, превалируют в настоящее время над нормами формальными. И эта мысль принимается многими лингвистами. Таким образом, движение нормы в сторону демократизации и доступности — одна из основных тенденций развития языка. Явно, что формальная правильность в настоящее время в определённой степени уступает правильности коммуникативной. И. Г. Милославский утверждает, что главное в мире языка — адекватная, правильная передача смыслов. А норма накладывается на язык, но это вещь сугубо вторичная, хотя и необходимая. Смысл речи и норма находятся примерно в тех соотношениях, что нравственность и мораль по отношению к этикету. Через призму функциональности предлагается рассматривать и отбор языкового материала для школы. Это также касается и области РКИ. В русском языке много сугубо формальных требований, многообразие типов склонений, спряжений, поэтому основой преподавания должен быть уровень смысла и содержания.

Демократизация речи, проникновение разговорной речи во все языковые стили серьезно осложнили подготовку иностранца даже на Первом уровне владения русским языком. Разрыв между учебной и естественной коммуникацией существовал всегда, но никогда не имел такого принципиального значения, как сегодня.

Подготовить к пониманию классически построенной речи, штампов, клише намного легче, чем к пониманию живой творческой речи. Поэтому одной из серьезных задач отечественной методики преподавания является разработка и внедрение новой концепции учебных пособий и курсов, ориентированных на использование живого русского языка и отражающих условия естественной коммуникации с самого начала обучения. Учебные материалы для развития речевых навыков, а также подготовка к восприятию современной речи должны отражать современное состояние русского языка с тем безграничным влиянием разговорной речи, с которым иностранный учащийся встретится в повседневной коммуникации. Сравним классические тексты для начального этапа обучения (элементарный уровень) из учебных пособий двадцатилетней давности, которые встречаются в некоторых пособиях и по сей день, и тексты, приближенные к разговорной речи и, безусловно, вызывающие больший интерес у учащихся и соответствующие новой парадигме обучения.

Учебные тексты старого типа:

Рассказывает Тоан.

Я студент. Меня зовут Тоан. Я вьетнамец. Моя родина — Вьетнам. Там живёт моя семья: мой отец, моя мать, мои братья и моя сестра. Мой дом во Вьетнаме. Сейчас я живу в Москве. Я изучаю русский язык.

Сейчас я в аудитории. Моя аудитория — номер 7. Вот моё место. Здесь мой учебник, моя тетрадь, мой словарь, мои ручки и карандаши. Рядом сидит мой друг (friend) Минь и мои друзья-вьетнамцы. Вот наша преподавательница. Её зовут Татьяна Петровна. Она объясняет урок. Я слушаю, Татьяна Петровна спрашивает, и я отвечаю. Если я не понимаю, Татьяна Петровна объясняет ещё раз. Я читаю, говорю и пишу по-русски. Потом (then) делаю задание: читаю, пишу и учу (learn) слова.

У меня в комнате висит карта. Тут север, там юг (south), здесь запад, там восток. Здесь Россия, там Вьетнам. В России холодно (it is cold). Во Вьетнаме тепло (it is warm).

Рассказывает Денис.

Я студент. Меня зовут Денис. Я изучаю английский язык. Сейчас я дома. Вот мой учебник, мой словарь, моя тетрадь, мой компьютер. Я читаю и пишу по-английски. Вот мой брат Дима. Он идёт домой. А это моя сестра Нина. Она тоже идёт домой.

Я ем яблоко и пью сок. Мой брат Дима тоже пьёт сок и ест яблоко. А Нина ест ананас и тоже пьёт сок.

В комнате на стене висит картина. Дима смотрит на эту картину и видит море и корабль. На что смотрит Дима? — На картину. Что он видит на картине? — Море и корабль. Нина смотрит в окно и видит улицу, гараж, машину и папу. Куда смотрит Нина? — В окно. Что она видит? — Улицу гараж и машину. Кого она видит? — Папу.

Бабушка и мама смотрят фильм. Что они смотрят? — Фильм.

Отец и Денис смотрят футбол. Что они смотрят? — Футбол.

Учебные тексты нового типа для элементарного уровня:

Мой любимый цвет

(Чубарова О. Э. и др. «Шкатулочка»)

Мой любимый цвет — красный. Он очень красивый и яркий. Ещё я люблю оранжевый. Потому что он тёплый и энергичный. Синий цвет я тоже люблю. Он холодный и спокойный. И жёлтый цвет люблю. Это цвет солнечный и весёлый. Ещё мой любимый цвет — голубой! Он свежий и приятный, как море. Или как небо. Но мой самый любимый цвет — зелёный. Это прекрасный цвет! Потому что у меня глаза — зелёные!

Герой русской сказки

Было у отца три сына. Старший сын — умный, средний сын — умный, младший сын — Иван-дурак. Так часто начинаются русские сказки. А как кончаются? У Ивана-дурака всё хорошо (например, он богатый и у него красивая жена), а у старшего и у среднего брата всё плохо.

Потому что «умные» старшие братья — практические, прагматичные и эгоистичные. А «дурак» Иван — добрый и непрактичный. Иван помогает старому человеку, собаке, кошке... всем. Поэтому все любят Ивана, помогают Ивану. А старшие братья никого не любят, никому не помогают. И им никто не помогает, и их не любят никто.

Человек живет не один. Человек живет в мире. И выигрывает не сильный, а добрый. Так учат русские сказки.

Активные процессы в языке затронули такую консервативную область, как синтаксис русского языка. Мы видим в них расчленённые, фрагментированные сложные предложения. Этот процесс нашел отражение как в языке средств массовой информации, так и в художественной литературе. И процесс дезинтеграции сложного предложения на данный момент представляется очевидным (несмотря на распространенную точку зрения, что без использования сложных предложений нельзя построить аргументированной речи). И это тоже не может не отражаться при составлении учебных текстов в современных учебниках и пособиях (см. тексты выше).

Обратимся к следующему процессу — процессу заимствований. Нужно отметить, что за последнее время отношение лингвистов к этому явлению изменилось. Этот процесс стал рассматриваться как очевидный элемент динамики языка.

Не останавливаясь на особенностях лавинообразного процесса заимствований, о чем можно поговорить более подробно на круглых столах, обобщим очевидное: если исключить определенные специфические области, где практически вся лексика — заимствованная (HR, компьютерная лексика, технологии красоты, спорта и т. д.), нужно отметить, что примерно 25% заимствованной лексики вошло в язык повседневного общения, например:

Дед лайн — крайний срок.

Ноу-хау — открытие.

Нон-стоп — без перерыва.

Чек ин — регистрация.

Дресс-код (англ. dress code — «кодекс одежды») — форма одежды, требуемая при посещении определённых мероприятий, организаций, заведений.

Ресепшин — приемная, регистрация, стойка администратора.

Степлер — устройство для скрепления листов металлическими скобами.

Спам, спамить — в смысле засыпать ненужными бумагами.

Андайтить — привести в соответствие с датой. Этот список нужно андайтить.
Он недельной давности. (На деловых бумагах пометка «андайт».)

Хакер — взломщик кодов.

Тренд и производная «трендово» (произносится «трэнд», от англ. trend — «тенденция») — основная тенденция изменения временного ряда. Выглядеть трендово.

«Пранкер» — телефонный шутник позвонил бывшему мужу Волочковой и представился другом балерины — Бахтияром Салимовым. Поговорил по-мужски («Вести», июнь 2013 г.) Ещедается в кавычках. Сейчас это слово стало общепотребительным.

Фейк — подделка.

Пост (перепост, перепостить) — отдельно взятое сообщение на блоге, форуме, странице в соц.сети и т. д. (от англ. to post), который является инструментом для общения.

Сэлфи — (англ. selfie, от self — «сам, себя») — разновидность автопортрета, заключающаяся в запечатлении самого себя на фотокамеру, иногда при помощи зеркала, шнура или таймера.

Гаджет (англ. gadget — «штуковина, приспособление, устройство, безделушка») — небольшое устройство, предназначенное для облегчения и усовершенствования жизни человека.

Фрилансер (англ. freelancer — «свободный работник») — частный специалист, фрилансер может одновременно выполнять заказы для разных клиентов.

Дауншифтинг (англ. downshifting — «переключение автомобиля на более низкую передачу, а также замедление или ослабление какого-либо процесса») — термин, обозначающий человеческую философию «жизни ради себя», «отказа от чужих целей».

Конечно, далеко не все эти слова актуальны для элементарного, базового, первого уровня, но, безусловно, лексические минимумы должны быть пересмотрены с учетом огромного количества заимствований, называющих необходимые для жизни реалии, это, безусловно, пробел, который необходимо немедленно заполнить. Не говоря уже о внесении в них некоторого объема разговорной лексики.

Следующее — о функциональности тех или иных грамматических категорий. Лингвистами отмечается, что наш синтетический язык впитывает в себя со временем черты аналитизма. Это относится к экспансии именительного падежа, так, например: проблема земля-солнце; поезд Москва — Санкт-Петербург и т. д., это путаница в склонении числительных и многое другое. Учитывая особенности современного состояния русского языка, авторы новых учебников склонение числительных на первых уровнях представляют для активного употребления только до десяти. Далее они знакомят с ними только пассивно. Также с точки зрения функциональности в глубокий пассив относятся изменения причастий, тема, которой при освоении первого уровня уделялось достаточно внимания. Причастия и деепричастия презентуются только с целью понимания их в тексте.

Нужно отметить, что особое место в учебном процессе по вполне определенным причинам должно занимать аудирование. С чем это связано?

Неизмеримо популярны сегодня устные СМИ. По данным ЮНЕСКО, в среднем на чтение приходится **16% дневного времени, на восприятие звучащей речи 45%, на говорение 30%, на письмо 9%**. Следовательно, звучащая речь в количественном отношении втрое более значима, чем письменная. Постепенно устные СМИ начали доминировать над печатными и тем более над художественной литературой. Благодаря устным СМИ объем устной звучащей речи растёт в речевой практике общества. Уменьшается количество говорящих, увеличивается количество слушающих. Уменьшается также и время, которое рядовой человек тратит на говорение. Данные исследований лишний раз подтверждают, насколько значима роль звучащей речи в информационном потоке сегодняшнего дня и, в связи с этим, как важно её адекватное понимание инофонами, а, следовательно, удельный вес аудирования как одного из четырёх видов речевой деятельности в учебном процессе, возможно, должен быть увеличен.

Stepanenko V. A.

Lomonosov Moscow State University, Russia

CHANGING THE VECTOR OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS UNDER THE INFLUENCE OF NEW SOCIETY DEMANDS

The author explores the peculiarities of the syntax of modern Russian language shown in the complex sentence construction on the material of fiction and textbooks language. The observed phenomena are of special significance for the practical Russian as a foreign language teaching.

Keywords: liberalization of the norm; actual processes in Russian language; influence of the language actual processes on the teaching methods of Russian as a Foreign Language

Стрельчук Елена Николаевна

Российский университет дружбы народов, Россия

Strelchukl@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

В статье рассматривается технология сотрудничества на занятиях с иностранными студентами. Внимание акцентируется на личностно ориентированном подходе, предполагающем активную самостоятельную работу инофонов.

Ключевые слова: технология сотрудничества, иностранные студенты, личностно ориентированный подход.

В методике преподавания РКИ используется множество самых разнообразных технологий. Наше внимание обращено к технологии, которая редко применяется в работе с иностранными студентами, — технологии сотрудничества. Это одна из современных эффективных технологий, находящих реализацию в учебно-воспитательном процессе.

В рамках предлагаемой статьи рассматриваются некоторые теоретические и практические вопросы обозначенной технологии, реализация которой осуществлялась на занятиях с иностранными студентами в Ивановском государственном химико-технологическом университете.

С нашей точки зрения, технология сотрудничества предполагает такую организацию работы, при которой каждый из студентов имеет возможность реализовать свой личностный потенциал в языковом и культурном плане в процессе общения с партнером. В основе технологии сотрудничества находится личностно ориентированный подход, основные идеи которого были заложены М. Н. Вятютневым, а затем активно разрабатывались специалистами по психологии обучения иностранным языкам А. А. Леонтьевым, И. А. Зимней, Д. И. Изаренковым, Е. И. Пассовым и другими. В условиях многоуровневой системы высшего профессионального образования обучение, ориентированное на развитие личности, приобрело особую значимость. Сегодня предпринимаются попытки по-новому определить роли преподавателей и учащихся, процессы их взаимодействия в ходе обучения. Иными словами, преподаватель рассматривается как наставник, студент выступает как субъект учебной деятельности.

При таком подходе актуальность приобретают взаимосвязанные друг с другом принципы индивидуализации и дифференциации. Они дополняют друг друга, поскольку индивидуализация в обучении невозможна без дифференциации: в зависимости от языковых способностей к каждому студенту применяется индивидуальный подход, предполагающий дифференциацию в обучении на различных этапах учебного процесса, направленного на овладение учащимися знаниями, умениями и навыками.

Рассматриваемые принципы позволяют создать условия для самостоятельной работы, которая является обязательной составной частью образовательного процесса. В ФГОС ВПО самостоятельной работе отводится значительная часть учебного времени, однако не все учащиеся знают, как «его рационально распределить» и эффективно использовать для реализации поставленной задачи — получении высшего профессионального образования*. Поэтому преподаватель русского языка должен помочь иностранному студенту организовать самостоятельную работу таким образом, чтобы максимально реализовать полученные знания на русском языке в различных сферах и ситуациях общения, актуальных для инофонов в условиях языковой среды.

Технология сотрудничества предполагает активную самостоятельную работу. Это одна из основных черт, присущих заявленной технологии. Среди других, не менее значимых, следует отметить также:

- наличие единой цели работы для ее участников;
- общую мотивацию выполнения работы;
- возникновение и развитие межличностных отношений в процессе совместной творческой деятельности;
- контроль преподавателя за ходом выполнения работы.

В совокупности все обозначенные черты технологии сотрудничества взаимосвязаны друг с другом и нацелены на развитие языковой личности, ее совершенствование в процессе активного взаимодействия с партнерами в парной и групповой работе.

Реализация обозначенной технологии осуществлялась нами на занятиях с иностранными и российскими студентами, изучающими дисциплину «Русский язык и культура речи». Учащимся предлагалось приобщиться к другой культуре, познать менталитет иного народа, стать активными участниками межкультурного диалога. Для этой цели необходимо было подготовить совместную проектную работу. Предлагалась тема, которая была интересна как иностранным, так и российским студентам. Например, «Новый год в России и Китае», «Студенческая жизнь в Монголии и России», «Почему я учусь в ИГХТУ: точка зрения российского и ангольского студента» и т. д. Темы отражали актуальные вопросы, связанные с культурой, менталитетом и образованием.

Следует констатировать, что факты отличия, иного восприятия мира вызывают заинтересованность у студентов разных национальностей, и учащиеся изъявляют желание сотрудничать. Преподаватель подбирает пары, которые работают над проектами. В ходе их подготовки каждый из студентов вносит свой посильный вклад в реализацию задания в зависимости от знаний и личностных интересов. Процесс выполнения проекта осуществляется на основе обмена мнениями, общего поиска информации и обсуждения материала. Как правило, студенты рассказывают о лучших сторонах жизни своей страны. Поэтому в рамках технологии сотрудничества

создаются проекты, в которых представлены положительные образы как России, так и других государств. Вместе с тем прослеживается связь «студент — студент» в рамках совместной деятельности на русском языке.

Преподаватель контролирует выполнение проекта, старается обеспечить психологическую комфортность в условиях парной или групповой работы. Студенты самостоятельно подбирают необходимый материал, составляют письменный текст и готовят презентацию с учетом основных коммуникативных качеств речи. Это индивидуальный процесс, и его успешность зависит от личностных качеств обучаемого. После предварительного просмотра слайдов преподаватель акцентирует внимание на наиболее значимых, интересных моментах, их логической последовательности, лишнюю информацию удаляет. Обязательным этапом является прослушивание речи студентов, ее соответствие правильности, точности, уместности, логичности, богатству, выразительности как основным коммуникативным качествам.

Для того чтобы выступить с проектом перед аудиторией, студентам требуется много времени на его подготовку, поскольку разница в менталитете и уровне владения русским языком (на первом курсе у иностранцев невысокий уровень владения языком) оказывают существенное влияние на взаимопонимание и взаимодействие в процессе речевого общения. Российские учащиеся, проявляя толерантность, помогают иностранцам в составлении письменного текста, подготовке устного выступления и презентации на русском языке.

На выступление отводится не более 10–15 минут. Каждый из исполнителей проекта в обязательном порядке озвучивает свою часть работы. Как правило, после выступления проводится дискуссия, во время которой участникам задается множество вопросов. Между студентами разных национальностей возникает взаимодействие, способствующее развитию межкультурного общения, диалогу культур.

Необходимо отметить, что с проектами, выполненными в рамках технологии сотрудничества, учащиеся выступают перед разной аудиторией. В частности, проект «Студенческая жизнь в Монголии и России» студенты представляли на межвузовской международной конференции «Мир без границ», проводимой ежегодно в Ивановском государственном университете; проект «Экономические связи России и Китая: прошлое, настоящее и будущее» — на научно-методической конференции «Дни науки», организуемой ИГХТУ; проект «Почему я учусь в ИГХТУ: точка зрения российского и ангольского студента» — на встрече с будущими абитуриентами и их родителями в ИГХТУ.

Следовательно, технология сотрудничества позволяет расширить грани участия иностранцев в различных сферах и ситуациях общения в условиях русской языковой среды, а совместная деятельность учащихся из разных стран выступает залогом диалога культур.

Это подтверждает и проводимое нами анкетирование, в котором принимали участие российские и иностранные студенты. На вопрос: «Чему научило вас сотрудничество?» — студенты ответили так:

- узнали много новой и полезной информации — 98%;
- приобщились к другой культуре — 99%;
- развили коммуникативные качества речи — 50%
- научились сотрудничать с партнером и решать общие задачи — 67%;
- научились делать презентации и сопровождать их текстовым материалом — 45%;
- появилось желание выучить другой иностранный язык — 54%.

Иностранные студенты акцентировали внимание на развитии навыков и умений в устной и письменной речи — 88%. Многие иностранцы отметили, что в начале работы им было сложно привыкнуть к партнеру, общаться с ним на русском языке и подбирать необходимый материал. Но в конце проекта появилось желание сотрудничать дальше, так как совместная работа способствовала усвоению учащимися русского языка, получению знаний о стране, в которой они живут и учатся.

Таким образом, использование технологии сотрудничества на занятиях с иностранными студентами позволяет реализовывать на практике диалог культур, возникающий между представителями разных языков, создает условия для личностного развития инофонов, формирования коммуникативных качеств речи на русском языке, адекватного восприятия картины мира партнера, с которым осуществляется выполнение самостоятельной работы в рамках предложенного проекта.

ПРИМЕЧАНИЯ

* Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.: Рус. яз., 1989. С. 166.

Strelchuk E. N.

Peoples' Friendship University of Russia

TECHNOLOGY OF CLASSROOM COOPERATION WITH FOREIGN STUDENTS

The article considers the technology of cooperation in the classroom with foreign students. The emphasis is put on personality-oriented approach, which implies the active independent work of foreign students.

Keywords: technology; cooperation; foreign students; personality-centered approach.

**Сушкова Ирина Михайловна,
Фарха Елена Николаевна**

Воронежский государственный университет, Россия

portret72@yandex.ru, elena-farha@yandex.ru

ПОЛОЖЕНИЯ СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СИНТАКСИСА КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОСОБИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена рассмотрению основных лингвометодических положений семантико-функциональной грамматики, ставших основой разработки учебного пособия для иностранных учащихся медико-биологического профиля. В рамках семантико-функционального модуля изучаются особенности выражения объектного и обстоятельственных семантических отношений разноуровневыми синтаксическими средствами — от сложного предложения к простому.

Ключевые слова: семантико-функциональная грамматика, разноуровневые синтаксические средства, семантико-функциональное поле, медико-биологические тексты.

Работа с текстами по специальности, включающая использование книжных языковых средств при организации высказывания, нередко вызывает затруднения у учащихся продвинутого этапа обучения. Учебное пособие «Синтаксис русского языка для иностранных учащихся медико-биологического профиля (объектное и обстоятельственные отношения)», предназначенное для занятий с иностранными студентами и аспирантами медико-биологического профиля (уровни В1–С1), построено в соответствии с лингвометодическими положениями семантико-функциональной грамматики и направлено на детальную отработку одних из самых сложных для иностранных учащихся грамматических аспектов владения русской книжной речью — использования разноуровневых синтаксических средств выражения объектного, причинного, следственного, условного и уступительного значений.

Модель семантико-функционального синтаксиса русского языка, разрабатываемая на кафедре русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета¹, в качестве основной установки предполагает движение «от системности к коммуникативности». При использовании данной модели на продвинутом этапе обучения иностранных студентов русскому синтаксису разграничиваются два модуля. На первом, системно-описательном, устройство синтаксических единиц рассматривается в направлении «от простого предложения к сложному». Этот модуль в той или иной степени отрабатывается на начальном этапе обучения, однако предусматривается и на продвинутом этапе в виде повторительных упражнений. На втором модуле — семантико-функциональном, рассматриваются особенности выражения одних

и тех же семантических отношений разноуровневыми синтаксическими средствами, которые в соответствии с универсальным законом экономии речевых средств располагаются «от сложного предложения к простому».

С точки зрения модели семантико-функционального синтаксиса выделяются следующие основные единицы синтаксической системы современного русского языка.

1. Информативно минимальное простое предложение, в котором представлена одна отраженная сознанием предметная ситуация и одна предикация, сопровождающая ее языковое кодирование: *Ветер усиливается; Студенты слушают лекцию; Покупатель дает кассиру деньги; Секретарь переложил бумаги из конверта в папку.*
2. Простое распространенное предложение, в состав которого входят распространители разного рода, в частности, определительные и / или обстоятельственные компоненты. Анализ устройства данных конструкций показывает, что они выражают не одну, а две или несколько предметных ситуаций, при этом основная (по мнению говорящего) ситуация передается в развернутом виде и характеризуется компонентами всех предикативных категорий, а атрибутивные и обстоятельственные ситуации представляются в свернутом виде как лишенные собственной предикативности: *Северный ветер заметно усиливается; Студенты третьего курса слушают лекцию по исторической грамматике в большом лекционном зале.*
3. Осложненное предложение, в котором первая ситуация передается развернуто, а вторая ситуация (атрибутивная, обстоятельственная) может быть выражена в частично свернутом виде так называемыми неличными оборотами (причастными, деепричастными, инфинитивными), которые, как известно, не обладают возможностью представить предикативные значения во всем их объеме: *Сердце ритмично нагнетает в артерии кровь, поступающую из вен; Химические элементы совершают круговорот в биосфере, таким образом обеспечивая бесконечность жизни; Миллионы людей со всех концов света ходят в национальные парки полюбоваться животными в их естественной обстановке.*
4. Сложное предложение, в котором говорящий реализует две (или более) определенным образом соотнесенные между собой развернутые ситуации, каждая из которых характеризуется и собственной предикативностью: *Французский химик Луи Бертолле был убежден, что состав соединений зависит от способа их получения; Кровь у птиц движется по телу быстрее, чем у пресмыкающихся, так как сердце у них сокращается чаще; Чтобы зрение не портилось при работе на компьютере, лаборант соблюдал все положения инструкции; Если покинувшие жидкость молекулы удаляются из пространства вблизи поверхности жидкости, то в конце концов вся жидкость испарится.*
5. Сложное синтаксическое целое, образованное последовательностью двух и более простых и / или сложных предложений, имплицитно связанных теми или иными формально не выраженнымми отношениями: *Два биологических вида животных с одинаковыми экологическими потребностями оказываются в одном сообществе. Один конкурент вытесняет другого.*
6. Текст как продукт дискурса: содержательные категории текста, не будучи грамматикализованными, обнаруживают определенные тенденции в использовании языковых средств выражения.

В семантико-функциональном практическом синтаксисе синтаксические единицы группируются в семантико-функциональные поля. Конструкции в составе поля располагаются в обратном порядке — от слож-

ной к простой. Приведем пример поля конструкций, выражающих целевые отношения между двумя ситуациями.

1. В качестве источника фактического материала выбран текст медико-биологического направления.
2. Сложное синтаксическое целое, состоящее из двух простых предложений: *Необходимо улучшить экологическую ситуацию в стране. Парламент должен принять новые законы.*
3. Сложноподчиненное объектное предложение: *Чтобы экологическая ситуация в стране улучшилась, парламент должен принять новые законы.*
4. Предложение, осложненное инфинитивным оборотом: *Для того чтобы улучшить экологическую ситуацию в стране, парламент должен принять новые законы.*
5. Простое распространенное предложение: *Для улучшения экологической ситуации в стране парламент должен принять новые законы.*

Основные цели пособия, созданного с учетом указанных выше лингвометодических положений, — это развитие практических навыков и умений использования вариантов языковых структур в научном стиле речи², а также совершенствование навыков говорения, в частности ведения дискуссии по предложенными темам с активным использованием изученного грамматического материала.

Пособие включает разделы: «Выражение объектных отношений», «Выражение причинно-следственных отношений», «Выражение целевых отношений», «Выражение условных отношений», «Выражение уступительных отношений». В начале каждого раздела дается презентация теоретического материала в виде систематизирующих таблиц с комментариями, где особое внимание обращается на разграничение ситуаций, в которых функционируют близкие по значению грамматические конструкции — варианты и синонимы, и на их стилистический аспект. Далее следуют упражнения, предоставляющие возможность познакомиться с примерами практического употребления изучаемых языковых конструкций, использование которых логично закрепляется в упражнениях на тренировку. К наиболее сложным упражнениям даются ключи в конце книги. Помимо этого в каждом разделе представлено много творческих и коммуникативных заданий, которые позволяют активно использовать изучаемое грамматическое явление в связной речи. В каждом разделе предлагается работа с текстами, задания к которым представлены в упорядоченной системе: от снятия лексических трудностей к коммуникативным заданиям, направленным на формирование навыков ситуативного использования изученных конструкций. При составлении упражнений и текстов авторы опирались на содержание учебников и пособий, используемых в практике преподавания специальных дисциплин, а также на материалы научных, научно-популярных и специализированных изданий и электронных ресурсов, выполняющих функцию дополнительных источников при подготовке студентами семинарских выступлений, докладов, рефератов и иных письменных работ.

Материал пособия можно использовать для коррекции или совершенствования практических навыков владения русским языком в сфере профессиональной коммуникации. Структура пособия дает возможность гибкого и творческого его использования: в зависимости от уровня языковой подготовки учащихся каждый раздел может изучаться либо в полном объеме, либо выборочно. Содержание пособия специально структурировано для использования в аудитории и для самостоятельной работы учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Копров В. Ю. Семантико-функциональная грамматика русского и английского языков: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. 348 с.

² О вариантном использовании сложных и осложненных предложений различных типов см.: Копров В. Ю. Вариантные формы в русском языке: учебное пособие для иностранных учащихся продвинутого этапа обучения. М.: Русский язык. Курсы, 2006. 136 с.

Sushkova I. M., Farha E. N.

Voronezh State University, Russia

SEMANTIC AND FUNCTIONAL SYNTAX ASPECTS AS A METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR THE TEXTBOOK FOR INTERNATIONAL STUDENTS OF MEDICINE AND BIOLOGY

The article deals with the main linguistic methodological points of semantic and functional grammar, which were used as a base to design the textbook for international students of Medical and Biological faculties. Special aspects of object and adverbial semantic relations are analyzed within the frame of the semantic and functional approach by means of multilevel syntax models — from simple to compound sentences.

Keywords: semantic and functional grammar; multilevel syntax models; semantica and functional field; medical and biological texts.

ПРИМЕНЕНИЕ ШАБЛОНОВ ЗАДАНИЙ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ТРЕНИРОВОЧНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

В данной статье рассмотрены возможности применения шаблонов заданий в цифровой обучающей среде. Выведено определение понятия «шаблон задания». Рассмотрены плюсы и минусы использования данной технологии. А также приведены конкретные примеры данной технологии в обучающей цифровой среде «Образование на русском».

Ключевые слова: шаблон задания, цифровая среда, тренировочные задания.

На сегодняшний день в преподавании иностранных языков уже довольно часто используется цифровая среда, поскольку это дает возможности дистанционного обучения, непосредственного контакта с носителями иностранных языков и, наконец, просто делает процесс обучения более удобным. В этой статье речь пойдет о шаблонах заданий. Исследования в этой области позволяют в конечном счете быстро, качественно и с минимальными затратами создавать различные упражнения в специализированных цифровых средах с учетом методических потребностей на различных этапах обучения иностранным языкам.

Для начала необходимо определиться, что мы понимаем под термином «шаблон задания». Шаблон задания — это некий сценарий работы, последовательность (алгоритм) действий, необходимая для выполнения задания, достижения конкретной цели. Таким образом, как минимум шаблон должен включать в себя следующие составляющие:

- **Формулировка задания:** может быть вариативной с учетом интенций: «Представьте, что вы находитесь в банке / медицинском учреждении / магазине и т. д.», но ядро обязательно должно соответствовать предполагаемым действиям: «выберите варианты, соответствующие ситуации / впечатайте ответы / распределите варианты по группам и т. д.».
- **Определенный механизм выполнения:** в цифровой среде это некий виджет — микроприложение для выполнения определенных операций: отметить галочками правильные/неправильные варианты, впечатайте, выберите правильный ответ (один из множества предложенных), перетащите слова в соответствующие группы и т. д.
- **Механизм проверки результата:** сравнение с эталоном на полное соответствие, сравнение с эталоном на частичное соответствие по ключевым точкам (словам, фразам и пр.), проверка тьютором, сравнение на соответствие одному из эталонных вариантов и т. д.
- **Отклик на действия:** фиксация правильно введенных ответов, подсветка ошибок, запрет ввода неверных ответов (очистка поля для ввода), предоставление аналогичного задания с иными примерами при ошибках, расчет начисляемых баллов, исходя из количества ошибок, количества попыток, вывод результата на дисплей, вывод рекомендаций и т. д.

- При наличии / при необходимости в шаблон задания входят **различные медиа-материалы**: аудиофайлы, видеофайлы, изображения, анимации и пр.
- При необходимости в шаблон задания может входить **визуальное оформление**, используемое для повышения степени вовлеченности в ситуацию. Например, если задание предлагает «Прочитать расписание киносеансов в кинотеатре» или «Ознакомиться с меню в ресторане», то лучше, если предоставленный текст будет выглядеть соответственно (как киноафиша или как рестораническое меню).

Шаблон задания не включает в себя контент (собственно наполнение) задания.

Рассмотрим плюсы предложенной технологии:

1. Свобода шаблона от конкретного контента делает первый универсальным и применимым к различным темам и ситуациям. Таким образом, используя один и тот же шаблон и разные рабочие примеры, можно создавать почти бесконечное множество заданий для различных ситуаций и тем.
2. Компактный арсенал. Поскольку механик выполнения заданий не так много, наличие шаблонов заданий дает возможность экономить время на разработке упражнений для цифровых обучающих сред. При таком подходе разрабатывается, по сути, только оболочка системы и собственно шаблоны, которые впоследствии могут легко копироваться и наполняться материалами, отвечающими требованиям обучения, в конечном счете представляя собой уже наборы самых разнообразных готовых упражнений.
3. Стандартизация процессов выполнения заданий полезна и обучающимся, которым не нужно будет каждый раз заново изучать и понимать «правила игры». Поскольку механики будут изучены в первые несколько часов / дней занятий, далее обучающиеся смогут полностью фокусировать внимание на содержании упражнений.
4. Повышение скорости процесса обучения. Разработка шаблонов, способных проверяться автоматически (системой, машинным методом), существенно повысит скорость обучения, нивелируя трудоемкий и долгий процесс проверки выполненных заданий.

Данная технология также имеет особенности (не имеющие строго отрицательный характер), которые необходимо учитывать:

1. Повторение в процессе обучения одних и тех же шаблонов (особенно если их мало) ведет к потере интереса обучающимся, а как следствие — к снижению эффективности обучения. Поэтому шаблонные задания все же необходимо будет «разбавлять» некоторыми уникальными заданиями. Впрочем, при большинстве шаблонных заданий, разработка уникальных заданий не станет большой проблемой.
2. Полностью упразднить проверку выполненных заданий человеком не получится, но в этом и нет нужды. Далеко не все шаблоны подвержены автопроверке. Немало из них требуют проверки тьютором, зато дают больший простор для обучающихся в плане экспериментов с изучаемым материалом (например, вариативные конструкции ответов или вариативный набор и порядок перечисления информации из текста и т. д.).

Рассмотрим подробнее некоторые из шаблонов для тренировочных упражнений, использующихся на портале «Образование на русском»¹.

На рисунке 1 приведен пример шаблона с выделением слов, соответствующих указанным в задании критериям. Опираясь на приведенное выше определение «шаблона задания», опишем его:

1. Формулировка задания. К шаблону будет относиться только следующая часть: «Выделите ... соответствующими цветами».

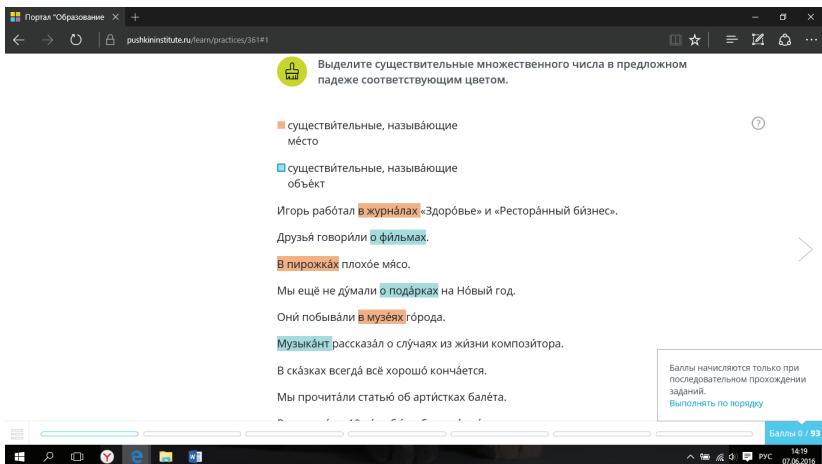


Рис. 1. Пример задания с шаблоном выделения.

2. **Определенный механизм выполнения.** В данном случае это выделение слов / конструкций / знаков в тексте с предварительным выбором цвета выделения.
3. **Механизм проверки результата.** В данном случае это сравнение с эталоном на полное соответствие. В систему заранее вводятся данные о том, какие слова должны быть отмечены, каким цветом.
4. **Отклик на действия.** При клике на кнопку «проверить» после тела задания система выполняет проверку и выдает один из вариантов:
 - Сообщение об ошибке и предложения: попробовать еще раз или же показать ответы (в последнем случае оценка за выполнение задания будет существенно снижена). Также система подсвечивает примеры, выполненные правильно, и ошибочные.
 - Сообщение о верно выполненном задании и предложение перейти к следующему.

5. Медиаматериалы и визуальное оформление в данном случае не требуются.

Итак, мы описали шаблон задания. А его контент (наполнение): «... существительное множественного числа в предложном падеже ...», подписи цветов для выделения («сущ., называющие место», «сущ., называющие объект»), и собственно рабочие примеры (предложения, в которых следует отыскать единицы, соответствующие названным критериям). В сумме, мы получаем упражнение на тренировку значений предложного падежа во множественном числе.

Теперь, используя этот же шаблон, можно создавать и другие упражнения. Например, формулировка задания теперь будет выглядеть так: «Выделите в тексте абзацы соответствующими их темам цветами». В объемном письме, предоставленном для чтения, нужно будет выделить уже не отдельные слова, а большие сегменты текста, и их будет не два, как в примере упражнения, описанном выше, а четыре (рис. 2).

Таким образом, мы уже получаем упражнение на тренировку лексики и понимание текста, переходим с грамматического уровня к семантическому, используя при этом один и тот же шаблон задания.

Одним из наиболее популярных является шаблон «впечатывание текста». В упражнении дается текст (связный текст / набор определенных предложений-примеров и т. д.) с пропусками для впечатывания. Пропущены могут быть как отдельные части слов (например, окончания), так и целые слова, и даже целые конструкции. Для определения правильного ответа могут использоваться как слова-сигналы (например, для окончаний глагольных форм), так и контекст (например, для впечатывания слов), и медиаматериалы. Проверка производится путем сравнения с эталоном с учетом вариантов (при необходимости). Шаблон также позволяет работать с различными уровнями языка, ситуациями и темами. Может использоваться для тренировки письменных (орфографических), аудиальных, грамматических, лексических навыков.

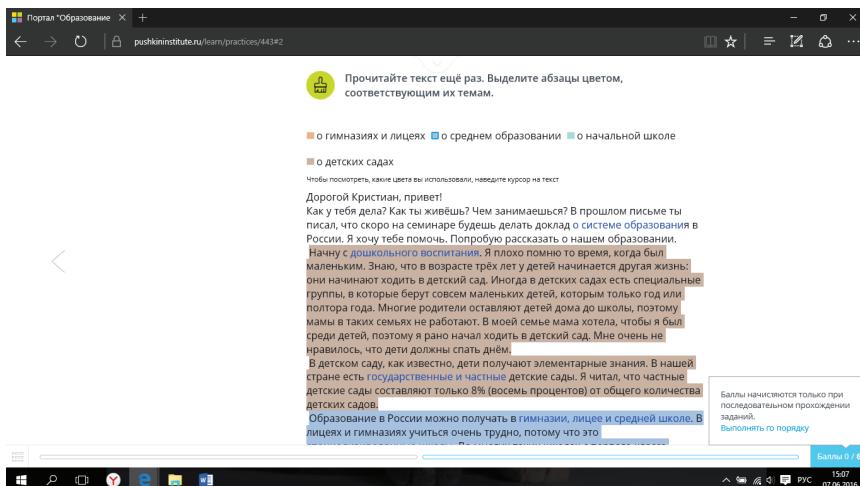


Рис. 2. Пример задания с выделением абзацев по темам.

Часто используется шаблон «перетаскивания». В упражнении студентам предъявляются рабочие примеры, разделенные на две части. Одна часть зафиксирована на экране, другая — на подвижных плашках, которые можно двигать по экрану. Задача студента — соединить две части. Контент в этих шаблонах может быть самым разнообразным. Например, иллюстрации могут выступать в роли фиксированной части, а подписи изображенных на них объектов — на плашках, которые будут перемешаны. Получаем тренировочное упражнение в области лексики с опорой на визуальную составляющую. Также частями целого примера могут являться: начало и конец предложения, аудиофайл и слово / предложение, словоформа и ее характеристики и т. д.

Таким образом, применение шаблонов заданий в тренировочных упражнениях позволяет экономить время на разработке упражнений и их проверке, обеспечивает легкость в освоении для обучающихся и делает арсенал разработчика обучающего контента более компактным, гибким и универсальным. При разработке новых шаблонов можно также ориентироваться на уже существующие разработки в области тестирования². Пределов и ограничений для использования шаблонов заданий практически нет — все зависит от фантазии и степени креативности того, кто пользуется шаблонами для создания готовых упражнений.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Образовательный портал «Образование на русском» (A2, Русский язык в упражнениях). URL: <https://pushkininstitute.ru/learn/courses/358>

² Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга. 3-е изд., доп. М., Центр тестирования, 2002. 240 с.

Terekhov P. I.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

APPLICATION OF TEMPLATES FOR CREATING TRAINING EXERCISES IN DIGITAL ENVIRONMENT

The article examines the possibility of using templates exercises in the digital learning environment. The author offeres a definition of “exercise template” concept, considers the pros and contras of using such technology, gives specific examples of this technology for teaching in the digital environment “Education in Russian”

Keywords: exercise template; digital environment; exercise training.

**Трубчанинова Маргарита Евгеньевна,
Кожевникова Елена Владиславовна**

Воронежский государственный университет, Россия

trubchaninova@interedu.vsu.ru, elvlad2010@mail.ru

МОДЕЛЬ «ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА» ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТАЖЕРОВ (II СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)

В статье рассматриваются вопросы преподавания русского языка китайским студентам включенной формы обучения, в частности модель основного курса (II сертификационный уровень). Предлагается список тем, актуальных в китайской аудитории, а также критерии отбора учебных материалов и последовательность предъявления учебных текстов, которые сопровождаются видеосюжетами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; предпрофессиональная подготовка; национально-ориентированная методика обучения, темы и ситуации общения.

Обучение третьекурсников китайских вузов в университетах России традиционно ведется по рабочим программам и учебным материалам, составленным российскими преподавателями в соответствии с требованиями нормативных документов российской образовательной системы (Стандарта, Лексического минимума, Типовых тестов II сертификационного уровня). Во многих российских вузах формой итогового контроля выбрано тестирование по материалам II сертификационного уровня, которое включает в себя проверку уровня сформированности навыков не только в области грамматики, но и по всем видам речевой деятельности. Поэтому **аспектное обучение** китайских стажеров русскому языку, которое в целом отражает структуру учебных планов факультетов русского языка китайских вузов, является оптимальным и не вызывает сомнений в целесообразности.

Однако по окончании годичной стажировки в России китайские студенты возвращаются в свои вузы, где сталкиваются с необходимостью подготовки в кратчайшие сроки к государственному экзамену по русскому языку (8-й уровень) в соответствии с программой третьего и четвертого курсов факультетов русского языка. Значит, тем, кто проходил стажировку в России, приходится самостоятельно осваивать учебный материал двух учебников («Восток-5»¹ и «Восток-6»²), который часто не совпадает с изученным в России. Во-первых, в китайских учебниках традиционно предъявляются темы, раскрывающие особенности различных сфер китайской общественной жизни. Например, тема «Немного о типично китайском» (учебник «Восток-6»³) содержит тексты о пекинской опере, китайской кухне, ушу. Таким образом, учебный материал направлен в первую очередь на формирование у китайских студентов **национальной идентичности** и развитие навыков самопрезентации.

Во-вторых, тексты китайских учебников представляют официальную точку зрения китайского руководства на явления и факты современной действительности, при этом сами явления и факты отбираются и трактуются с идеологических позиций, что влияет на лексическое наполнение текстов, а зачастую и определяет его. Следовательно, даже **сопоставительный подход**, используемый в некоторых российских вузах при обучении китайских стажеров (см., например, пособие «Российско-китайский перекресток»⁴), не может в полной мере восполнить те лакуны, которые возникают в процессе обучения в силу расхождения целей и задачей обучения, требований образовательных систем двух стран.

В первые месяцы стажировки тематика учебных материалов определяется не столько требованиями учебной программы, сколько необходимостью установить реальный уровень знаний учащихся о России и русском языке, а также помочь им адаптироваться к новым условиям жизни и учебы. По результатам диагностирующего тестирования стажерам может быть предложен один из двух вариантов обучения в первом семестре: 1) адаптационно-ознакомительный курс, продолжающийся полтора-два месяца с последующим переходом к изучению основного курса; 2) корректировочный курс русского языка, продолжающийся весь первый семестр. Главная задача в этот период обучения — формирование у стажеров **позитивного отношения** к российской действительности, адекватного восприятия конкретных явлений и фактов окружающего их мира. Таким образом, все материалы, упражнения и задания, предъявляемые в рамках **адаптационного курса**, должны иметь практическую направленность и конкретное применение в различных жизненных ситуациях. **Коммуникативно-деятельностный подход** превалирует на данном этапе над всеми остальными, а диалог становится основной единицей обучения.

Во втором семестре на первый план выходят цели **предпрофессиональной подготовки** китайских учащихся. Большинство из них на третьем курсе еще не определили сферу своих интересов и будущей профессио-нальной деятельности: туризм, транспортировка грузов, организация пассажирских перевозок, торговля (как правило, экспортно-импортные операции), государственная служба, малый или средний бизнес, работа на предприятии, журналистика, преподавание и др. Через год при трудоустройстве им предстоит продемонстрировать свои знания в конкретной области, в том числе владение терминологией избранной специальности. Поэтому одна из основных задач преподавателей, работающих со стажерами в России, — помочь китайским учащимся проявить свои способности в учебной и внеучебной сферах в ходе различных кафедральных, институтских, вузовских, городских, областных и всероссийских мероприятий (экскурсий, поездок, выступлений, концертов, митингов, чтений и т. д.).

Профессионально-ориентированное обучение невозможно без создания мотивационной базы у китайских стажеров на основе развития **эмоционального отношения** к изучаемому материалу и предмету. Именно эмоциональная составляющая позволяет привлечь внимание и интерес учащихся (преимущественно девушек) к таким «скучным», «не женским» (с их точки зрения) темам, как «Спорт», «Экономика», «Экология». Так, при изучении темы «Спорт» стажеры восхищаются видеосюжетами о церемониях открытия и закрытия XXII зимних Олимпийских игр 2014 года в Сочи. После просмотра видеосюжета им легче запомнить информацию об олимпийских символах и талисманах, зимних и летних видах спорта, ходе соревнований в отдельных видах, победителях, призерах и др. **Когнитивно-визуальный подход** к презентации учебного материала, предполагающий, в частности, опору на эстетическое восприятие действительности, оказывается наиболее эффективным и продуктивным именно в группах китайских учащихся, воспитанных на традициях «любования» творениями природы и человека.

«Эстетизм» китайских студентов (т. е. оценка фактов и явлений исключительно по критерию «нравится / не нравится») — лишь первый шаг на пути к формированию мировосприятия взрослого человека. Во время учёбы в России стажеры знакомятся с новым укладом жизни, с непривычными жизненными установками и отношениями в обществе, внутри коллектива, между людьми. Наблюдая со стороны за представителями разных культур и возрастных групп, многие из них в этот период начинают осмысливать также и свое поведение, себя — с разных позиций и точек зрения. При этом размываются границы между «своими» и «чужими», мир становится многогранным и многоликим. Перед молодыми людьми встает проблема поиска своего нового «лица», которое необходимо сохранять. Задача преподавателя в этот момент — расставить нравственные ориентиры, помочь девушкам и юношам найти **свое лицо** в новой системе координат («можно / нельзя», «нужно / не нужно»), т. е. перед преподавателем стоят задачи личностно-ориентированного обучения.

Итак, при составлении учебных материалов основного курса для китайских стажеров мы руководствовались следующими критериями:

- 1) профессиональная ориентированность;
- 2) соответствие требованиям как российской, так и китайской образовательных систем (в том числе национальных систем тестирования);
- 3) отражение позиции российского руководства по актуальным вопросам современности;
- 4) направленность на развитие когнитивной базы и эмоциональной сферы учащихся, их коммуникативных навыков в новой языковой и социальной среде.

В соответствии с этими критериями в Институте международного образования Воронежского госуниверситета для обучения китайских стажеров были отобраны следующие темы, объединенные в девять блоков:

- 1) «Россия», «Моя родина»;
- 2) «Города России», «Мой родной город»;
- 3) «Система высшего образования», «Вузы России и Китая»;
- 4) «Выбор профессии», «Проблемы трудоустройства»;
- 5) «Семья и брак», «Проблемы молодежи в России и в Китае»;
- 6) «Культура России и Китая», «Выдающиеся деятели культуры и искусства»;
- 7) «Спорт в России и в Китае», «Известные спортсмены»;
- 8) «Проблемы окружающей среды в России и в Китае»;
- 9) «Экономика России и Китая», «Торгово-экономические связи между РФ и КНР».

При изучении каждой темы, рассчитанной на 16–18 часов аудиторной работы, стажерам предлагается как минимум три текста: во-первых, текст для ознакомительного чтения, насыщенный информацией о явлениях и фактах российской действительности (с последующими комментариями преподавателя); во-вторых, текст для изучающего чтения, посвященный важнейшим событиям или выдающимся деятелям последних лет в данной сфере (с последующими высказываниями учащихся о причинах и последствиях описанных событий или поступков людей); в-третьих, текст сопоставительного плана с анализом современного состояния данной сферы в России и Китае (с последующим написанием сочинения объемом от 300 слов).

Каждый текст сопровождается видеоматериалами. Так, например, при изучении темы «Россия» используются видеосюжеты, созданные авторским коллективом Института международного образования к Фестивалям русской речи иностранных студентов вузов России («Гордость и слава России», «Какие они, русские?» и др.). Активное включение в каждый урок разнообразных наглядных средств помогает российским преподавателям создать ориентированную базу — систему ориентиров у китайских учащихся, попавших в новую среду, в мир новых межличностных и общественных отношений.

Предлагаемая модель обучения китайских стажеров позволяет решать на занятиях по русскому языку как учебные задачи (формирование языковой и речевой компетенции в различных сферах общения, подготовка к экзаменам по русскому языку), так и задачи воспитания. Набор тем при этом может варьироваться, но основные принципы отбора учебных материалов стабильны (сопоставительный, коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный, когнитивно-визуальный подходы).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Восток: учебник русского языка. Ч. 5 / гл. ред. Ши Тецян. Пекин: Пекинский университет иностранных языков. Институт русского языка, 2011. 225 с.

² Восток: учебник русского языка. Ч. 6 / гл. ред. Ши Тецян. Пекин: Пекинский университет иностранных языков. Институт русского языка, 2012. 217 с.

³ Там же. С. 103–126.

⁴ Волкова Л. Б., Лужковская М. Ф. Российско-китайский перекресток : учебное пособие по русскому языку. СПб.: Златоуст, 2014. 137 с.

Trubchaninova M. E., Kozhevnikova E. V.

Voronezh State University, Russia

**THE TEACHING METHODS OF “PRACTICAL COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE”
FOR CHINESE EXCHANGE STUDENTS**

The article deals with the issues of teaching Russian as a foreign language for exchange students from China. The authors describe the teaching methods of a basic course (B2 level). List of topics relevant to Chinese audience, as well as the criteria for the selection of training materials and educational texts are offered by the authors. The “Practical course of Russian language” includes a number of topics and texts which are accompanied by videos.

Keywords: Russian as a foreign language; pre-professional training; national-oriented methods of teaching; topics and situations of communication.

Трушина Людмила Борисовна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

lbtrushina@rambler.ru

«РУССКИЙ МИР. ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ» — УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ (РКИ, С1–С2). СТАРЫЕ ПРОБЛЕМЫ И НОВОЕ РЕШЕНИЕ

В статье изложена методическая концепция учебного пособия по РКИ «Русский мир. Взгляд со стороны» — со стороны «героев» пособия — иностранцев, слушателей летних курсов (уровень С1/С2), которые являются субъектами общения, предлагают темы для общения и т. д. Рассматриваются методические феномены: «пользователь» РКИ, «естественная мотивированность иностранца», «устный дискурс, маркеры, взаимодействие», способы презентации, тренировки, контроля, «партиерское поведение преподавателя».

Ключевые слова: ориентация на пользователя, взаимодействие, устный дискурс, аутентичные тексты/интервью.

Ориентация на «пользователей»

Учебное пособие относится к коммуникативному направлению, основным постулатом которого является ориентация на пользователя и использование в обучении аутентичных материалов. Следовательно, в первую очередь необходимо было определить целевые группы пользователей. Опрос зарубежных коллег — преподавателей РКИ и организаторов образования в разных странах (Словакия, Германия, Польша, Болгария, Черногория) позволил выделить определенные группы пользователей.

Особая целевая группа — зарубежные вузовские преподаватели и школьные учителя, преподающие РКИ, переводчики. В отсутствии языковой среды их коммуникативные навыки естественно снижаются, поэтому требуется их сохранение и поддержка в виде подобного учебника, который может быть использован также на курсах повышения квалификации.

Большая группа пользователей — деловые люди разных специальностей, чья деятельность связана с Россией и русскими.

Перспективные пользователи — наши соотечественники (их более 20 млн!). Многие из них сохраняют связь с Россией (родственники, поездки в РФ, русское ТВ и т. п.). У них высокий интерес к русской культуре. Изложение материала в виде полilogов позволяет поддерживать навыки устной речи.

В соответствии с рекомендациями зарубежных коллег был определен набор сюжетов, тематики (культура, история, природа/люди, спорт, образование, наука/ техника). Важным было требование к информационным: «неизвестное об известном», «необычное, интересное», «русская культура в мировом и современном контексте», «прецедентность событий, персонажей». Неоднозначность оценок, обязательность дискуссий.

Ориентиром для отбора учебного материала также служила характеристика коммуникативных умений на уровнях С1, С2 в «Европейском языковом портфеле» (чтение):

С1 — «Я понимаю сложные тексты, допускающие различные толкования, и могу оценить достоверность, правдивость событий, фактов и характеров»¹. С2 — «Я понимаю разные по сложности и объему тексты и умею оценивать стилистические различия»² и т. п.

В диалоге: С1 — «Я умею эффективно использовать разнообразные языковые средства для выражения эмоций, подтекста и шуток»³. В монологе: С2 — «Я умею в процессе анализа текстов различных литературных жанров использовать собственный опыт»⁴.

Другими словами, мы имеем дело с «пользователями» очень высокого уровня владения РКИ. Они живут в современном мире и ожидают от учебников РКИ новой для себя информации из самых разных областей знания, побуждающей к размышлению, оценке, дискуссии.

Проблема «ориентации на пользователя» в учебном пособии решается следующим образом — в роли персонажей/героев учебника выступают иностранцы — слушатели летних курсов (уровень С1/С2), которые определяют тематику, обсуждают различные ее аспекты, выражают свое мнение и т. д. В основе этих полилогов — соответствующим образом обработанные аутентичные тексты (интервью, статьи и др.). Различные профессии «героев» (журналист, ветеринар, математик, искусствовед, диджей, диетолог, историк, инженер, магистранты) дают возможность организовать на занятиях интересный обмен профессиональной информацией.

Содержательность бесед о своеобразии культур обеспечена различной национальной принадлежностью «героев»: итальянец, австриец, гречанка, китайцы, тайка, швейцарец, француз, француженка, словак, а также русские, эрзяя, татарин.

Мотивация общения (устного и письменного). «Ориентация на пользователя» означает также, что учебные материалы должны учитывать не только очевидные потребности пользователей (повседневные, учебные, профессиональные), но и их интересы, мотивацию общения (устного и письменного). Однако анализ учебников свидетельствует о том, что, например, при определении страноведческого и культурологического содержания (тем, событий, персоналий, их оценка и т. д.) инициатива, по традиции, принадлежит составителю учебных материалов, преподавателю. Это оправданно для уровней А1–В2, когда речь идет о «фоновых знаниях», но может корректироваться на уровнях владения РКИ С1, С2. Представляется, что в этой связи настало время обратить внимание на само понятие «мотива», «мотивированности» естественной речевой деятельности иностранца на РКИ. И для этого воспользоваться рекомендацией А. А. Леонтьева, высказанной еще в 1982 г.: «Сама

естественность должна пониматься как естественная мотивированность иноязычной речи. При этом она может быть не только pragматической, но и познавательной, игровой, эстетической. В основе коммуникативного подхода должна лежать не реальность ситуации, а **реальность деятельности в ситуации**⁵ (выдел. нами. — Л. Т.).

«Естественность» и «условность»

Отобранные материалы для пособия аутентичные, ибо предложены зарубежными коллегами, и в этом их «естественность». Однако в пособии эти темы и сюжеты предлагаются и обсуждаются «героями» — в этом их «условность». Эта идея в пособии реализована следующим образом: по совету преподавателя слушатели, например, сами выбирают исторические события и персонажей, о которых они хотели бы почтить и поговорить, сами находят для этого материалы. Это методическая «условность», но у А. А. Леонтьева есть соображение о том, что при таком подходе в обучении сочетаются «реальность» и «условность».

В пособии «условность» состоит в том, что учащиеся разыгрывают роли, которые им предлагают, а «реальность» — в том, что при этом они выражают свои эмоции, темперамент, свое отношение к сюжету. Это напоминает теорию К. С. Станиславского об «условности» роли и «реальности» поведения актера в спектакле.

Преподаватель поддерживает подобный учебный «театр», поощряет эмоциональность, непосредственное поведение учащихся и сам проявляет их в своей роли. Очень важно также отметить, что подобная «условность» позволяет сократить дистанцию между «героями и целевыми группами пользователей учебника, которые также на занятиях будут «разыгрывать роли», но при этом выражать свое мнение, отношение к прочитанному (фактам, событиям, персоналиям).

«Партнерское поведение преподавателя» — это еще одна важная составляющая пособия, связанная с особенностями указанных выше групп «пользователей» (взрослые, образованные, состоявшиеся в своей профессии люди).

Поэтому, может быть, будет нeliшним напомнить некоторые «прописные истины» педагогического мастерства, которые особенно важны в аудитории описанного контингента пользователей:

- преподаватель воспринимает даже нетрадиционные мнения и оценки учащихся, включает их в обсуждение;
- поддерживает обмен различного опыта и разных идей, терпим к ним;
- поощряет взаимопомощь на занятиях;
- является не только наставником, экспертом, но и благодарным слушателем, советчиком.

Поэтому в пособии показано, как между слушателями и преподавателем постепенно складываются теплые, доверительные отношения.

Презентация/подача материала (в методической триаде: презентация — тренировка — контроль). Весь текстовой материал представлен

в форме полилогов, которые фрагментами по очереди читают вслух, «разыгрывают» учащиеся. В основе этих полилогов — письменные тексты разных жанров (описания, интервью, рецензии и т. п.), которые содержат культуроведческую информацию. Полилоги также содержат обсуждение «героями» прочитанного, их собственный опыт и т. п. в жанре интеллектуальной беседы, устного дискурса. Идея данного способа подачи состоит в следующем: в работу одновременно включена вся группа (и преподаватель). При повторных чтениях учащиеся меняются ролями, что позволяет тренировать произносительные навыки на разном материале. И, наконец, подобное многократное проговаривание способствует непроизвольному запоминанию как информации, так и лексико-грамматического оформления текста. Интересное содержание читаемого не позволяет родиться скуке при многократном чтении.

Тренировка (сочетается с контролем)

Авторы учитывали статус и образованность пользователей. Обычные, «школьные» задания их не удовлетворяют. Способы тренировки и контроля в пособии так же непривычны, как и презентация материала:

1. Чтение полилогов по ролям (см. выше) — тренировочное задание.

Одной из главных идей пособия является «ориентация на личность учащегося», поэтому предлагаются следующие тренировочные задания:

2. «Ваше мнение». После каждого текста-полилогадается задание с вопросами:

Что вас (не) удивило? Образец... (из текста).

Что вам (не) понравилось? Образец...

Что вы знали раньше? Образец...

О чем вы узнали только сейчас? Образец...

Учащиеся должны дома написать к каждому пункту 3–4 своих ответа (просмотрев еще раз текст) и на занятии прочитать их. Затем сравнить ответы друг друга, обсудить их, аргументировать свое мнение.

Задание направлено на проверку понимания текста и выработку умения выразить свое отношение, мнение.

3. «Поиграем в ассоциации» — всем известное интеллектуальное развлечение. Учащиеся выбирают какое-либо слово-стимул: *Пушкин, университет, животные, футбол* и т. д. и по очереди называют ассоциации из прошедшего материала. Ассоциативный круг составляется из культурных / страноведческих реалий.

На каждый набор ассоциаций учащиеся готовят дома свой рассказ / сообщение. Предлагаются также варианты этого задания: разделиться на команды, чтобы определить, у кого набор ассоциаций больше. Выбирается также самый успешный участник и т. д. Таким образом создается соревновательная атмосфера.

4. «Умные мысли». Высказывания известных людей. Задание — дома написать небольшое сообщение, подтверждающее или опровергающее высказывание. Смысл этого задания не только лингвистический, но и воспитательный: развивающий нравственность, интеллект и воображение.

5. «Эпиграфы» к разделам выполняют такую же роль. Кроме того, по А. А. Леонтьеву, они выполняют эмоциональную функцию.
6. «Поговорим — обсудим» — развитие устного дискурса (по предложенной программе), понимание и запоминание информации.
7. «Поговорим — обсудим — поспорим» — после проблемных текстов. — «Взаимодействие». «Дискурсивная компетенция, дискурсные маркеры».

Особое внимание в пособии удалено развитию навыка «взаимодействия», «устного дискурса с употреблением дискурсных маркеров». На уровне С1-С2 постановка такой задачи уже возможна. Отметим лингвистическую сложность самого феномена — «дискурсный маркер». В пособии предлагается следующая работа с дискурсными маркерами:

- 1 — выделение цветом во всех текстах (полилогах), что заставляет обратить внимание, а при многократном повторении и запомнить. Рекомендуется завести словарик «дискурсных маркеров»;
- 2 — таблицки «маркер — значение/смысл» (читают вслух в парах) служат осмыслению явления.

Для тренировки в запоминании — перекрестное расположение «маркер — значение/смысл». Самостоятельное употребление маркеров в устном дискурсе — результат длительной речевой практики.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Европейский языковой портфель. М.; СПб.: МГЛУ : Златоуст, 2001. С. 63; 52.

² Там же. С. 52.

³ Там же. С. 47.

⁴ Там же. С. 54.

⁵ Виншалек А., Леонтьев А. А., Степанова Л. Научные основы принципа активной коммуникативности // Тезисы докладов и сообщений. Пятый международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Прага, ЧССР. Прага, 1982. С. 199.

Trushina L. B.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

TEXTBOOK “RUSSIAN WORLD. A LOOK FROM OUTSIDE” (RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, C1-C2 LEVELS). OLD PROBLEMS AND NEW SOLUTION

The author presents the methodology of the textbook “Russian world. A look from outside” from the point of view of its “heroes”, the foreign students, auditing the summer courses (C1-C2 levels). It discusses the methodological issues.

Keywords: user orientation; interaction; oral discourse; authentic texts and interviews.

**Ускова Ольга Александровна,
Макова Марина Николаевна**

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*
olgauskova@mail.ru, makova_marina@mail.ru

ИНТЕГРИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ (УРОВНИ В2/С1)

В статье рассматриваются проблемы преподавания русского языка как иностранного с позиций компетентностного подхода. В соответствии с традициями российской методической школы, продвинутый этап обучения предполагает освоение материала двух уровней владения языком — В2/С1, что требует разработки интегрированных моделей обучения. Одна из возможных реализаций таких моделей представлена в учебном пособии «В мире людей» (М. Н. Макова, О. А. Ускова)¹.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, интегрированная модель обучения.

Методика преподавания русского языка как иностранного на современном этапе в качестве основного декларирует «компетентностный» подход. Тем не менее, несмотря на значительное количество появившихся в последнее время «новых» терминов, концепций, представляющих различные виды компетенций, следует, на наш взгляд, в первую очередь подчеркнуть изначально pragматическую направленность **методики РКИ**, основанную на принципах **функциональной лингвистики**. Декларируемые цели обучения остались прежними: формирование коммуникативной компетенции, умений и навыков рецептивных (чтение, аудирование) и продуктивных (письмо, говорение) видов речевой деятельности.

Следует также подчеркнуть, что при разработке технологий обучения иностранным языкам доминирующим остается личностно-ориентированный подход, восходящий к теории речевой деятельности А. А. Леонтьева. На принципах этого подхода базируются гибкие модели обучения, которые предполагают ориентацию на коммуникативные потребности учащегося, его возрастные, когнитивные психолингвистические особенности, а также цели и сроки изучения языка. Все это предполагает индивидуализацию учебного процесса.

В традициях российской методики РКИ цель продвинутого этапа обучения определяется как достижение уровня коммуникативной компетенции, соответствующей характеристикам субординативного билингвизма.

В свете последних требований, определенных в приказе Министерства образования и науки РФ 2014 г. об уровнях владения русским языком иностранными гражданами, содержание обучения на данном этапе

предполагает два уровня — ТРКИ-2/3 (B2/C1), что, на наш взгляд, имеет под собой следующие основания:

1. Субординативный билингвизм характеризует владение русским языком на уровнях B2 и C1, при этом B2 определяется как минимально достаточный: объем лексического минимума B2 — 10 тыс. единиц, C1 — 12 тыс. единиц (для сравнения: C2 — координативный билингвизм, 20 тыс.).
2. Языковая компетенция при субординативном билингвизме отличается сформированностью грамматических умений и навыков в полном объеме, что зафиксировано в Требованиях к B2, в то время как уровень C1 в этой части (лексика/грамматика) ориентирован на развитие знаний лексической системы русского языка и стилистики.

Перечисленные технические требования не определяют сути обучения на продвинутом этапе, так как в данном случае ведущей целью становится формирование личности билингва, что нельзя рассматривать как простую сумму двух языковых кодов: «владе́ние несколькими языками не только вызывает все большее усложнение духовного мира мультилинга, но и формирует при этом новые умения непосредственно в сфере изучения языков»². В связи с этим следует сделать небольшое дополнение, касающееся объема коммуникативной компетенции уровней B2/C1: уровень B2 считается достижимым для любого изучающего иностранный язык и минимально достаточным для осуществления профессиональной деятельности, в то время как уровень C1 квалифицируется как уровень свободного владения языком, что, по вполне понятным причинам, доступно не всем.

Личностно-ориентированные технологии обучения, как правило, предлагают *гибкие модели* достижения конкретного уровня в пределах лингводидактического описания. *Интегрированная модель* позволяет учитывать вариативность целей и мотивов изучения языка в сочетании с унифицированными требованиями к конечному результату. По сути, система ТРКИ предполагает использование *интегрированных моделей* обучения: последовательное увеличение лексического минимума A1/A2/B1 (700/1500/2300 ед.) и резкое качественное изменение от уровня B1 к B2 (10 тыс. ед.), что показывает принципиальное различие между Пороговым уровнем (B1 — Threshold Level) и Компетентностным (B2 — Vantage). Владение языком на уровне носителя (C2) приводит к координативному билингвизму — равному владению двумя языками, что требует не только другой модели обучения (20 тыс. ед. лексического минимума в совокупности с принципиально иными требованиями к речевым умениям и навыкам), но и иной методики преподавания, базирующейся на принципах **дескриптивной лингвистики**. Методика продвинутого этапа обучения русскому как иностранному, по сути, является переходной между двумя глобальными направлениями — *русским языком как иностранным и русским языком какнеродным*.

Интегрированная модель предполагает формирование не только таких основных компонентов коммуникативной компетенции, как языко-

вая, дискурсивная, прагматическая, социокультурная, но и стратегий и тактик, характеризующих речевое поведение на разных уровнях владения языком.

Так, стандартное задание «*Передайте смысл предложений другими словами*» на уровне С1 предполагает передачу смысла с сохранением стилистики при необходимом структурном изменении в отличие от уровня В2, например:

Ненавистный будильник звонит в семь утра.

В2: Противный будильник разбудил меня в семь утра.

С1: Чертов мобильник трезвонит спозаранку.

Интегрированная модель базируется на формировании социокультурной компетенции, объем которой определен в Стандартах ТРКИ-2/3³. Тематика речевого общения едина для обоих уровней, что явилось основополагающим принципом при разработке интегрированной модели обучения в учебном комплексе «В мире людей»:

– 1-й круг тем актуален для говорящего в сфере его межличностных отношений:

Раздел 3. Личная жизнь. Личность в современном мире. Темы: 3.1. Темп жизни; 3.2. Работа и отдых; 3.3. Проблемы личности; 3.4. Вопросы любви и брака; 3.5. Семейные отношения.

– 2-й круг тем обусловлен социальными потребностями говорящего:

Раздел 1. Мир, в котором мы живем. Проблемы общества. Темы: 1.1. Наш дом: столица или провинция? 1.2. Социальные проблемы; 1.3. Российское общество в восприятии иностранцев; 1.4. СМИ и Интернет.

Раздел 2. Карьера... работа... дело всей жизни? Профессиональная деятельность. Темы: 2.1. Выбор профессии; 2.2. Приоритеты молодого поколения; 2.3. Проблемы трудоустройства; 2.4. Равноправие полов на рынке труда.

– 3-й круг тем связан с общегуманистической проблематикой:

Раздел 4. Наука — прогресс или угроза? Наука и технологии. Темы: 4.1. Открытия, которые изменили мир; 4.2. Технологии и личность в современном мире; 4.3. Наука и будущее человечества.

Раздел 5. Вечные ценности. Культура в современном обществе. Темы: 5.1. Весь мир — театр; 5.2. Современная мода и личность человека; 5.3. Роль и место литературы в современном мире.

Языковое наполнение модуля служит основой для развития умений и навыков всех видов речевой деятельности.

Прагматические цели изучения языка требуют пристального внимания к развитию стратегической компетенции: овладение стратегиями и тактиками речевого общения как в устной, так и в письменной формах. Для достижения поставленных целей выпуск комплексы «В мире людей» ориентированы на взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности с доминированием одного из видов, где в качестве интегрального компонента выступает формирование умений и навыков устной речи: *Выпуск 1. Письмо. Говорение. Выпуск 2. Аудирование. Говорение. Выпуск 3. Чтение. Говорение.*

Формированию стратегической компетенции способствует решение коммуникативных задач на основе визуальных (текстов различных

стилей речи) и аудиовизуальных (фрагментов разговоров, художественных фильмов, интервью и др.) материалов. Особенностью продвинутого этапа обучения является формирование навыков спонтанной речи. Для достижения данной цели во всех выпусках комплекса предлагаются различные задания по развитию навыков говорения, которые отвечают требованиям данных уровней.

Уровень В2. После просмотра фрагмента х/ф «Монолог» в разделе «Активизация языковых и речевых навыков» учащимся предлагается следующее задание, соответствующее Типовому тесту ТРКИ-2 / Говорение, № 15:

Вы участвуете в обсуждении вопроса, стоят ли открытия (изобретения) того, чтобы посвящать этому свою жизнь? Примите участие в беседе.

Программа речевого поведения:

- высказать своё мнение;
- привести аргументы;
- привести примеры;
- привести сравнение;
- выразить оценочное суждение;
- сформулировать вывод.

Уровень С1. После просмотра фрагмента выступления академика Константина Скрябина в разделе «Активизация языковых и речевых навыков» учащимся предлагается следующее задание, соответствующее Типовому тесту ТРКИ-3/ Говорение, № 13:

Вопрос академика Константина Скрябина «По мере развития наших знаний, новых технологий, что человечество приобретает — добро или зло?» остаётся самым обсуждаемым на протяжении последних ста лет.

Выскажите свою точку зрения по данному вопросу. Ваше рассуждение (монолог) должно включать:

- аргументацию вашей точки зрения (например, прокомментируйте библейское изречение «Многие знания — многие печали» и высказывание В. Г. Белинского «В науке должно искать идеи. Нет идеи, нет и науки»);
- примеры и сравнения;
- морально-этическую оценку поведения людей в различных ситуациях;
- вывод-обобщение по теме, например, прокомментируйте стихи А. С. Пушкина:

*О, сколько нам открытий чудных
Готовят просвещенья дух
И опыт, сын ошибок трудных,
И гений, парадоксов друг,
И случай, бог изобретатель...*

В зависимости от уровня владения языком реплики-реакции и свободные высказывания/ тексты будут значительно отличаться как по языковым средствам, так и по другим показателям коммуникативной компетенции.

Развитие коммуникативных стратегий осуществляется на основе представленных выше тем общения, при этом уровень В2 ограничива-

ется навыками ведения беседы, а С1 — дискуссии. В качестве примера приведем следующее задание:

Согласитесь или опровергните данные высказывания. Аргументируйте свою точку зрения.

1. Богатство — это вседозволенность (B2).
2. Богатство — это возможность заниматься благотворительностью (B2/C1).
3. «От трудов праведных не наживёшь палат каменных» (C1).

Одним из важнейших элементов личностно-ориентированных технологий является организация самообучения студента. В учебном комплексе «В мире людей» для реализации этой задачи разработана система упражнений по активизации языковых и речевых навыков и самоконтроля (лексико-грамматические тесты).

В заключение подчеркнем, что в рамках *интегрированной модели* материалы разных выпусков комплекса находятся друг с другом в непосредственной связи, что способствует не только повышению эффективности обучения русскому языку, но и развитию творческих способностей учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Макова М. Н., Ускова О. А. В мире людей. Вып. 1. Письмо. Говорение. Учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 — ТРКИ-3). СПб.: Златоуст, 2013. 288 с.; Вып. 2. Аудирование. Говорение. Учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 — ТРКИ-3). СПб.: Златоуст, 2016. 280 с.

² Давер М. В. Основные компоненты личностно-ориентированной технологии обучения // Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография / [под ред. Н. И. Ушаковой]. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. С. 128.

³ Государственные образовательные стандарты по русскому языку как иностранному. Второй / Третий сертификационный уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М.; СПб.: Златоуст, 1999. 44 с. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй / Третий сертификационный уровень. Общее владение / Г. Н. Аверьянова и др. М. СПб.: Златоуст, 1999. 112 с.

Uskova O. A., Makova M. N.

Lomonosov Moscow State University, Russia

INTEGRATIVE MODEL OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AT ADVANCED STAGE (LEVELS B2/C1)

The article discusses the integrative model of teaching Russian language at advanced stage, which includes 2 levels: B2 and C1, according to Russian methodology tradition, which is based on competence approach and implementation of this model in the Institute of Russian Language and Culture of the Moscow State University. This model also has been in use in the manual of Russian language examination preparing for foreigners, named “In the World of People”.

Keywords: Russian as a foreign language; integrative model.

Ухова Лариса Владимировна

*Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского, Россия*

larissauchowa@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье представлен опыт использования кейс-метода при обучении студентов-иностранников письменной речи. Кейс-технологии максимально приближают процесс обучения к реальной практике подготовки текстов разной жанровостилевой направленности. Этому в полной мере способствует и проведение деловых игр «Интервью с режиссером спектакля» и «Подготовка проблемной статьи».

Ключевые слова: компетенции, качественно предельный образовательный результат, кейс-технология, кейс-метод, деловая игра, русский язык как иностранный.

Одной из новых форм эффективных технологий обучения в практике преподавания русского языка как иностранного является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов. Внедрение учебных кейсов в практику российского образования в настоящее время является весьма актуальной задачей. Использование в подготовке бакалавров гуманитарных направлений такого интерактивного метода, как кейс-стади, является наиболее эффективным, так как позволяет формировать ключевые профессиональные компетенции в процессе обучения: коммуникабельность, лидерство, умение анализировать в короткие сроки большой объем неупорядоченной информации, принимать решения в условиях стресса и недостаточной информации, создавать тексты разной жанрово-стилистической направленности. «В этом своем качестве он (метод) выступает как принципиально необходимое дополнение к лекционной методике проведения занятий, которая является «каркасообразующим» элементом обучения в классической университетской системе образования»¹.

Кейсовая технология (метод) обучения — это обучение действием. Суть кейс-метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности учащихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. «Кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения учащихся анализу разных видов информации, ее общению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями»². Метод кейс-стади — это не просто методическое нововведение, распространение метода напрямую связано с изменения-

ми в современной ситуации в образовании. Можно сказать, что метод направлен не столько на освоение конкретных знаний или умений, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала студента и преподавателя.

Итак, кейсовая технология включает в себя несколько этапов³:

1. Введение в ситуацию.
2. Разделение студентов на группы.
3. Изучение ситуации.
4. Обсуждение ситуации в группах. Распределение ролей внутри группы.
5. Игровой процесс (анализ ситуации, принятие решения, его оформление).
6. Подведение итогов. Анализ деятельности групп. Оценки исполнения ролей студентами.
7. Разбор оптимального варианта.
8. Общая дискуссия⁴.

Что касается деловой игры, то в настоящее время ее можно рассматривать и как область деятельности научно-технического знания, и как имитационный эксперимент. В деловой игре каждый участник играет роль, выполняет действия, аналогичные поведению людей в жизни, но с учетом принятия условий, заданных конкретной ситуацией. Деловые игры применяются в качестве средства практического обучения, служат приемом познания норм определенного вида поведения, освоения процессов принятия решений, формируют тип мышления.

Наиболее распространенным и общим на Западе является термин «имитационная игра», или «игровая имитация», поскольку в основе деловой игры лежит имитационная модель, которая может быть рассмотрена как заданная ориентировочная структура воспроизведимой деятельности. Таким образом, в данной статье под деловой игрой понимается имитация, моделирование, упрощенное воспроизведение коммуникативной ситуации в игровой форме⁵.

Настоящая статья посвящена особенностям обучения письменной речи американских студентов, которые проходят стажировку по русскому языку как иностранному в рамках программы Миддлбери колледжа (штат Вермонт). Спецификой данной программы является полное погружение инофонов в языковую среду, отказ от коммуникации на родном языке, посещение занятий по 1–2 курсам в русскоязычной аудитории. В связи с этим весьма востребованными в контексте общей языковой подготовки стажеров становятся так называемые элективные курсы, которые играют важную роль в системе преподавания РКИ, так как выполняют функцию индивидуализации образования и компенсируют ограниченные возможности базовых курсов в удовлетворении разнообразных потребностей обучаемых.

Элективный курс «Письменная речь» предназначен для продвинутого этапа обучения. Предполагается, что студенты на достаточно высоком уровне знакомы с грамматикой русского языка, имеют большой

лексический запас. В данном курсе под письменной речью понимается умение сочетать слова в письменной форме для выражения своих мыслей в соответствии с ситуацией общения.

В силлабусе курса «**Письменная речь**» отмечается, что студенты, получающие образование в российских вузах, должны уметь составить план, тезисы, конспект; написать аннотацию, резюме, рецензию, реферат; изложить результаты исследований в виде курсовой или дипломной работы. Дидактическими единицами данного курса являются разножанровые и разностилевые тексты, отражающие характер профессиональных знаний обучаемых. Особое внимание уделяется стилистической оформленности письменной речи студентов. Предполагается, что обучаемые должны овладеть основными характеристиками функциональных стилей современного русского литературного языка. Коммуникативная направленность обучения письменной речи, таким образом, очевидна: студент в требуемой форме письменно излагает свои мысли так, чтобы они были понятны определенной русскоязычной аудитории.

Курс «**Письменная речь**» построен по принципу «от простого — к сложному — и очень сложному». Он призван расширить полученные в ходе обучения базовым курсам знания и умения работы с текстами разной функционально-стилевой принадлежности. В рамках статьи представлен опыт работы по созданию вторичных текстов общественно-политической сферы деятельности — интервью и публицистической статьи. Отметим, что российское образование имеет принципиальное отличие от американского, в том смысле что оно более традиционно и чаще всего представляет собой передачу знаний от преподавателя к студенту. В США преподавание в большей степени ориентировано на групповые формы обучения, основой которых является дискуссия. Использование кейс-технологии, таким образом, позволяет максимально сблизить принципиально отличные методики преподавания и получить качественно предельный образовательный результат⁶.

Особую сложность в процессе создания жанров публицистического стиля вызывает, безусловно, их языковое оформление, поскольку в публицистическом стиле используется весь арсенал средств современного русского литературного языка. Именно поэтому создание и интервью, и статьи требует большой предварительной подготовки. Прежде всего стажеры пользуются таблицей «Функциональные стили современного русского литературного языка», Используя материалы таблицы, студенты сначала анализируют образцы текстов⁷ газетно-публицистического стиля, пытаясь вычленить языковые особенности, характерные для этого стиля речи. Затем проводят комплексный жанрово-стилевой анализ текстов разной стилистической направленности, в ходе которого вычленяют закономерности создания текстов, маркированных разными речевыми ситуациями. Поскольку для публицистического стиля характерно

большое разнообразие лексических средств, то особое значение в системе подготовки студентов-инофонов к созданию письменных речевых высказываний, маркированных ситуацией общения, приобретают лексико-грамматические упражнения, направленные на выявление прямого и переносного значения слов, выстраивание синонимических и антонимических рядов, определение стилистической окраски лексических / текстовых единиц. Безусловно, такого рода задания вызывают у стажеров наибольшие трудности при выполнении, поэтому на этих занятиях обязательным требованием является использование словаря. Только после этого стажеры могут приступать к собственным жанровым опытам.

Кейс-метод целесообразно использовать на заключительном этапе обучения письменной речи, когда у стажеров складывается вполне отчетливое представление о жанрообразующих и жанроопределяющих особенностях будущих высказываний.

Деловая игра «Интервью с режиссером спектакля». В рамках курса «Письменная речь» студентам предлагается следующий кейс: 1. Посетить спектакль театра имени Ф. Волкова («Горе от ума», «С любими не расставайтесь», «Зойкина квартира» и др.), подготовить вопросы к режиссеру спектакля, предварительно выбрав жанровую разновидность интервью, провести интервью с режиссером спектакля (в этой роли выступает преподаватель курса), записав его на диктофон. 2. Расшифровать запись интервью, перевести ее в письменную форму, оформить в виде статьи в газете или журнале, предварительно придумав броский заголовок, рубрику, 2–3 врезки, отобрав нужные фотографии.

Студенты-инофоны охотно включаются в деловую игру «Интервью с режиссером спектакля», как правило, выбирая жанр **событийного интервью** (здесь в центре внимания журналиста находится новостное событие в жизни известной персоны, организации, государства). Отмечая трудности в понимании сюжетных линий театральной постановки, сложности в расшифровке интервью и создании целостного текстового материала, студенты тем не менее отмечают необходимость использования подобного метода в подготовке текстов публицистического стиля, поскольку попадают в ситуацию, максимально приближенную к реальной, и, выступая в роли журналистов, более ответственно и добросовестно подходят к своим жанровым опытам.

Деловая игра «Подготовка проблемной статьи». В рамках курса «Письменная речь» студентам предлагается следующий кейс: 1. В соответствии с предложенной преподавателем темой «Российская провинция глазами американских студентов» определите проблему, подлежащую анализу. 2. Придумайте издание, которое будете представлять в качестве журналиста. 3. В соответствии с политикой издания определите вектор представления изучаемой проблемы. 4. Напишите публицистическую статью, соответствующую жанрообразующим и жанроопределяющим

параметрам проблемной статьи, подобрав сильные аргументы и приведя их в систему. 5. Оформите написанный материал в виде статьи в газете или журнале, предварительно придумав журналистский заголовок, рубрику, 2–3 врезки, отобрав нужные фотографии (по необходимости).

Опыт показал, что погружение студентов в реальную журналистскую практику дает высокий качественный результат, поскольку стажеры не просто выполняют учебную задачу, а «примеряют» на себя роль профессиональных журналистов, очень ответственно и добросовестно подходя к созданию письменного высказывания определенной жанрово-стилевой направленности. Последнее касается и постановки проблемы для обсуждения (русская душа, русский характер, русская кухня, особенности культуры, храмы, транспорт, спорт/болельщики, театр/зрители, кино и др.), и, что особенно ценно, языкового и стилистического воплощения задуманной идеи.

В итоговом анкетировании студенты отмечают, что в ходе подготовки к занятиям по этому курсу они значительно обогащают свой словарный запас, развиваются и совершенствуют навыки письменного монологического высказывания на русском языке, в том числе и определенной жанрово-стилевой направленности, что подтверждает необходимость данного курса в системе стажировки иностранцев, изучающих русский язык. Практически все студенты отмечают кейс-технологию не только как интересную и креативную, но, главное, необходимую форму обучения, поскольку и в ходе подготовки, и в ходе презентации жанровых опытов появляется возможность, с одной стороны, продемонстрировать полученные в ходе обучения знания и умения, а с другой — выявить еще существующие проблемы, чаще всего связанные с недостаточным практическим опытом, так необходимым в будущей профессиональной деятельности.

В заключение отметим, что роль преподавателя при использовании кейс-технологий весьма многогранна: он и креатор, и конструктор, и консультант, и эксперт, и, наконец, непосредственный участник деловой игры. Все это требует от руководителя курса соответствующих знаний и умений.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ухова Л. В., Никарева Е. В. Инновационные образовательные технологии в преподавании коммуникативных дисциплин // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 7. С. 69–77.

² Багиров И. Х., Бурыхин Б. С. Кейс-стади как интерактивный метод в образовании студентов-экономистов в процессе изучения дисциплины «Управление персоналом» // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2012. № 3 (19). С. 118 — 129.

³ Зельдович Б. З. Деловые игры в управлении полиграфическими и издательскими процессами: учеб. пособие. М.: Изд-во МГУП им. Ивана Федорова, 2011. 326 с.

⁴ Следует отметить, что в практике преподавания русского языка как иностранного (далее — РКИ) американским студентам последние три этапа не используются, поскольку в США образовательный результат обсуждается индивидуально с каждым исполнителем,

о чем руководители курсов информируются заранее. Опыты стажеров комплексно анализируются и оцениваются преподавателем курса, им же выдаются и индивидуальные рекомендации по совершенствованию коммуникативных навыков создания письменных высказываний разной функционально-стилевой принадлежности.

⁵ Там же. С. 19.

⁶ Под качественно предельным образовательным результатом мы понимаем совокупность когнитивных, мотивационных и операционных результатов, имеющих в заданной парадигме максимальные показатели (**термин автора**).

⁷ Отметим, что для анализа намеренно подбираются неадаптированные тексты, объединенные тематической доминантой: язык, язык и общество, культура речи.

Ukhova L. V.

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Russia

USING INNOVATIVE EDUCATIONAL METHODS AND TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article describes the experience of the case-method using in teaching written language to non-Russian speaking students. The author argues that case technologies are making the training process closer to the real practice of preparing the texts of different genre and style orientation, which is also supported by carrying out the business games "Interview with the Director of Performance" and "Preparation of the Problem Article".

Keywords: competence; ultimate educational results; case technology; case method; business game; Russian as a foreign language.

Файман Илана Эдуардовна

Таллинский университет, Эстония

ilana.faiman@gmail.com

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЭЛЕКТРОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА «VENE KEEL A 2.1 („РУСССКИЙ ЯЗЫК А 2.1“)»

В статье рассматриваются возможности использования электронной учебной среды Moodle при обучении русскому языку как иностранному. Данная статья посвящена описанию обучающего электронного курса «Vene keel A2.1 („Русский язык А2.1“)», приводится описание целей, задач, принципов построения электронного обучающего курса. В статье речь идет также о возможностях образовательной среды Moodle при обучении русскому языку как иностранному и об эффективности ее использования.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, формы электронного обучения, электронный курс, образовательная среда, программные инструменты.

Нарастание темпа развития информационных технологий и расширение сфер их применения — отличительная черта эпохи, в которой мы живем. Вряд ли найдется сегодня такой вид профессиональной деятельности, который не предполагает использования компьютера. В процессе обучения компьютер давно уже занял ведущее место (остро соревнуясь с учебником и преподавателем). Исключением не является преподавание иностранных языков. Современные информационные технологии дают самые широкие возможности для обучения иностранному языку. Постоянный поиск способов использования компьютера как средства обучения иностранному языку вошел в круг профессиональных обязанностей преподавателя иностранного языка.

Одним из таких способов наряду с другими является создание электронных обучающих курсов по иностранным языкам, к числу которых относится и русский язык. Обучающий электронный курс — это средство, позволяющее сделать курс «Русский язык как иностранный» эффективным, привлекательным и популярным среди студентов.

Перечисленные причины привели автора к идеи создания электронных курсов «Vene keel („Русский язык“)» для разных уровней (A1, A2, B1, B2). Данная статья посвящена описанию электронного курса «Vene keel A2.1. („Русский язык А2.1“)¹», где будут рассмотрены цели, задачи, принципы составления, организации учебного материала, формы и организации самоконтроля.

На изучение курса «Русский язык как иностранный» A1, A2, B1, B2 в Таллинском университете отводится 180 часов (2 семестра по 90 часов). На изучение курса «Vene keel. A2.1 („Русский язык А2.1“)» отводится,

соответственно, 90 часов с обязательной сдачей зачета, куда входит написание 4 контрольных работ (с включением тестовых заданий по грамматике, лексике и аудированию). Кроме того, обязательным элементом зачета является самостоятельное чтение и перевод 10 страниц профессионально ориентированного текста. В качестве базового учебника для обучения студентов на уровне A2 в Таллинском университете используется учебник С. Чернышова и А. Чернышовой «Поехали!». В концепции учебника четко просматривается коммуникативный подход, согласно которому в нем представлена хорошо разработанная система упражнений и заданий для формирования коммуникативной компетенции. Но при этом отсутствует системное изложение грамматики, а также тренировочный материал, связанный с овладением грамматическими конструкциями. Необходимость создания дополнительных учебных материалов, результатом работы с которыми должно быть формирование определенных языковых компетенций, стала причиной того, чтобы начать работу над обучающим курсом.

Целью электронного курса «Vene keel A2.1» было создание электронного приложения, которое в соединении с материалами учебника С. Чернышова и А. Чернышовой «Поехали!» 2.1 составило бы целостный обучающий комплекс.

Были сформулированы следующие задачи:

- 1) разработать систему работы над лексикой;
- 2) разработать систему работы с грамматическим материалом;
- 3) создать аудиотексты;
- 4) помочь студентам выработать приемы для самостоятельного чтения профессионально ориентированного текста.

При проектировании курса мною учитывалась специфика целевой аудитории, ее отправные точки. Средний возраст студентов, проходящих обучение русскому языку как иностранному на уровнях A1 и A2 — 21–24 года². В отношении мотивации к изучению русского языка преобладает pragmatischeskiy motiv: целью является повышение конкурентоспособности на рынке труда (владение русским языком для эстонцев является карьераобразующим)³. Преобладающее большинство участников курса работают и учатся, а это значит, что их временные и энергетические возможности ограничены. Существенным является и тот фактор, что у студентов имеется большая практика работы в различных электронных учебных средах⁴. Однако реальная языковая среда у большинства эстонских и иностранных студентов, которые изучают русский язык в Таллинском университете, отсутствует полностью или крайне ограничена.

Задачи электронного курса определили тип — «смешанное обучение» (*blended learning*). Смешанное обучение — это соединение традиционного очного и электронного обучения. Выбор типа электронного курса соответствовал цели: дополнить традиционное обучение с помощью инструмен-

тов ИКТ и создать возможности для студентов изучать русский язык само-направленно, выбирая при этом подходящие параметры: время, режим, темп, условия, осуществлять учебную деятельность в соответствии с собственным стилем обучения и уровнем подготовленности.

В соответствии с выдвинутыми задачами и формой электронного курса, была выбрана образовательная среда Moodle, которая является в течение последних пяти лет наиболее популярной во всем мире. Как отмечает А. В. Корень, «Moodle — система управления курсами (электронное обучение), также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. Среда представляет собой свободное (распространяющееся по лицензии GNU GPL) веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения. Система реализует философию «педагогики социального конструционизма» и ориентирована, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения»⁵.

Задачи электронного курса «Vene keel A2.1» определили его структуру и тематические разделы:

1. Учим новые слова;
2. Учебные тексты и лексические упражнения;
3. Грамматические упражнения;
4. Диалоги (аудиофайлы);
5. Тесты по грамматике;
6. Подготовка к зачету;
7. Полезные ссылки.

Как известно, овладение иноязычной лексемой проходит через ряд этапов. Первый этап — овладение значением слова: его звуковым и зрительным образом. Второй этап — установление семантической и грамматической связи с другими словами. Электронный курс «Vene keel A2.1» представляет возможности для эффективной работы над первым этапом, используя программные инструменты Quizlet.

Изучение лексики, предусмотренной лексическим минимумом уровня A2, обеспечено тематическими словарями, составленными при помощи программного продукта Quizlet. Работая со словами в программе, студенты получают возможность многократно повторять слово, используя визуальный ряд (картинку), слышать звучание слова, запомнить его, играя, проверить свои знания и закрепить их. Тематические словари, составленные при помощи программного инструмента Quizlet, можно открывать в смартфонах и работать с ними при любом удобном случае.

Второй этап работы над словами (включение слова в семантическую и грамматическую связь с другими словами и использование его в речи) осуществляется в аудитории.

Рис. 1. Работа с лексикой с использованием программного инструмента Quizlet

Рис. 2. Принцип расположения грамматического материала в электронном курсе.

Рис. 3. Тесты по грамматике по русскому языку как иностранному, разработанные с использованием инструментов электронной образовательной среды Moodle.

В современной методике обучению иностранным языкам обучение грамматическому явлению начинается с работы над текстом, содержащим данную грамматическую форму. Сначала происходит понимание значения, а от смысла идет переход к грамматической форме. Далее дается объяснение грамматической категории в ее структурном выражении и в функционировании в речи. Все эти этапы работы с грамматическими конструкциями целесообразно проводить в аудитории. Однако иностранные студенты нуждаются в закреплении знаний и умений в области грамматики. Работа с падежными формами составляет для них особенную сложность. В разработанном электронном курсе представлено большое количество тренировочных грамматических упражнений разного типа для самостоятельной домашней работы. В каждой папке, посвященной изучению определенного падежа, есть материал, содержащий схемы, таблицы по грамматике, и тренировочные упражнения, которые слабо присутствуют в учебнике «Поехали!».

В целях подготовки к обязательным контрольным тестам в обучающем электронном курсе имеются тесты по грамматике, выполняя которые студенты могут проверить готовность к контрольной работе и оценить себя.

Слушание — это «устный продуктивный вид речевой деятельности, в результате которой мы получаем информацию от партнера или узнаем о его целевой установке»⁶. Обучение слушанию — это формирование сложного умения понимать иноязычную речь: деление потока речи на отдельные единицы, узнавание их, складывание вместе. Помогает формировать это умение многократное прослушивание небольших текстов. Образовательная среда Moodle позволяет разместить в электронном курсе аудиофайлы с текстовым приложением. Если учесть, что эти аудиофайлы могут быть прослушаны студентами через смартфон в любое удобное им время, эффективность такого тренинга трудно переоценить.

Один из значимых элементов учебного курса «Vene keel A2.1» направлен на формирование навыков чтения и понимания профессионально ориентированных текстов. Для студентов, изучающих иностранный язык на начальном уровне, эта задача представляется трудновыполнимой. Для того чтобы превратить его в эффективное учебное задание, в электронном курсе открыт форум (соответствующий инструмент имеется в образовательной среде Moodle), в рамках которого студенты обменивались и делились полезной информацией по поводу поиска текстов и способов работы с ними.

В процессе общения в форуме у студентов и преподавателя была возможность задавать вопросы, включаться в дискуссию и приводить свои комментарии. Общение в форуме (составление небольших текстов в форме сообщения, комментария, уточняющих вопросов и ответов) на русском языке дает студентам дополнительную возможность для языковой практики и формирования коммуникативной компетенции.

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, it says 'HITSA Moodle' and 'Vene keel A 2.1'. On the right, there's a 'HITSA' logo and a link 'Oled siseneen kui Iana Faiman (valja)'. Below the title, the course navigation path is: 'Õpikuksonna avahetle > Minu kursused > Tallinna Ülikool > Humanitaareaduste Instituut > Vene keel A 2.1 > Dialekog > Dialekog: Otsingute loend'. To the right of the path is a button 'Uuevalt Konsulteera materjal'. The main content area is titled 'Dialekog. Otsingute loend' and shows a transcript of a dialogue between two users. The dialogue is as follows:

- Здравствуйте!
- Здравствуйте!
- У вас уралы велосипед?
- Да, у меня.
- А как выглядят вор?
- Обыкновенной Высокий под. Зелёные глаза. Маленький нос. На голове – шапка.
- У него были очки?
- Да-да. У него были очки. И еще длинные усы.
- А фигура? Какая была фигура?
- Фигура красивая, стройная. Я еще подумала: он занимается спортом.
- А какая одежда?
- Серая куртка, чёрный свитер, кроссовки.
- А сколько ему лет?
- Думаю, 20-25 лет.
- Спасибо! Такие точные характеристики. Мы обязательно найдем его.

At the bottom left, there's a 'Kasutajategi' link. At the bottom center, it says 'Moodle manuaalid käesoleva lehe konta' and 'Oled siseneen kui Iana Faiman (valja)'.

Рис. 4. Принципы представления аудиоматериалов в электронном курсе.

Итак, интегрированные электронные курсы (*blended learning*) по русскому языку как иностранному — это образовательный ресурс, ценность которого заключается в том, что он опирается на активные способы обучения. Обучая посредством электронного курса, можно охватить большие массы учащихся, в то же время в нем заложены мощные возможности для учета потребностей отдельной личности, организации непрерывного самоконтроля и обратной связи.

Преимущества такого курса в том, что он позволяет обеспечить управление учебной деятельностью студента, осуществляемое преподавателем как в аудиторное, так и во внеаудиторное время. Работая самостоятельно над учебным материалом, который содержится в электронном курсе, а также выполняя разные виды работы в аудитории под непосредственным руководством преподавателя, студенты получают больше возможностей для достижения большей эффективности при овладении языком.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Электронный курс „Vene keel A2.1“. URL: <https://moodle.hitsa.ee/course/view.php?id=7716>.

² Возраст большинства студентов, проходящих обучение русскому языку как иностранному на уровнях А1, А2, — 19–24 года. См. Файман И. Э. Мотивационные установки студентов как фактор усвоения русского языка // сб. статей V Всероссийской конференции «Стратификация национального языка в современном российском обществе» / под ред. А. Голубевой. СПб.: Златоуст, 2015. http://www.zlat.spb.ru/CatalogImages/File/pdf/sbornik_stratifikacia_2015_1.pdf (дата обращения 25.05.2016).

³ Там же. С. 250.

⁴ Internet skills and use: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/DAE%20SCOREBOARD%202013%20-%203-INTERNET%20USE%20AND%20SKILLS.pdf>, С. 83.

⁵ Корень А. В. Особенности разработки учебных курсов с использованием электронной образовательной среды Moodle // Интернет-журнал «Науковедение», 2013. № 1 (14). С. 62. <http://naukovedenie.ru/PDF/21pvn113.pdf>. (дата обращения: 23.05.2016).

⁶ Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учиться. М: Русский язык Курсы, 2012. С. 81.

Faiman I. E.

Tallinn University, Estonia

**INTEGRATING E-LEARNING WITH TRADITIONAL LEARNING METHODS
IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: AS EXEMPLIFIED ON
E-LEARNING COURSE „RUSSIAN, LEVEL A 2.1”**

The article discusses the prospects of using virtual learning environment Moodle in teaching Russian as a foreign language. The paper describes online Russian A 2.1 course, specifies aims and objectives for developing an e-learning course. The article also dwells upon the possibilities and effectiveness of Moodle in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language; e-learning tools; online course; virtual learning environment.

Фалина Вера Александровна

*Ивановский государственный энергетический
университет имени В. И. Ленина, Россия*

fis@ispbu.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются возможности использования компьютерной презентации лингвострановедческого характера. Автор оценивает эффективность данной технологии, позволяющей интенсифицировать процесс обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, компьютерная презентация, лингвострановедение, коммуникативная компетенция.

Модернизация системы высшего образования сегодня определяет необходимость использования различных методов, форм и технологий обучения в целях повышения эффективности образовательного процесса. Эта тенденция прослеживается и в обучении иностранных граждан русскому языку как иностранному при формировании у них основных коммуникативных умений и навыков.

Уже более пяти лет действуют федеральные государственные требования по русскому языку как иностранному. Они законодательно закреплены в Приказе Минобрнауки России от 28.10.2009 г. № 463 «Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному языку». Требования, заявленные в данном документе, охватывают все виды речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение и письмо — и призваны сформировать коммуникативную компетенцию иностранного гражданина в соответствии с определенным уровнем владения русским языком как иностранным. При этом важное место в формировании основных умений и навыков владения языком отводится лингвострановедческому материалу. Так, среди прочих в документе обозначены (в соответствии с уровнем владения) следующие требования: уметь «понимать основную и дополнительную информацию адаптированных текстов страноведческого характера», уметь «поддерживать беседу о себе, родном городе», «понимать и адекватно интерпретировать тексты, относящиеся к социально-культурной и официально-деловой сферам общения», и так далее.

Следует отметить, что в лингвистике и методике преподавания русского языка как иностранного тема актуализации лингвострановедческих знаний при изучении неродного языка исследуется уже достаточно давно и имеет свои научные основы. Заметим, что в данной статье мы не ставим перед собой задачу исследовать историю данного вопроса, но хотим подчеркнуть, что сегодня во многих вузах страны препода-

вательскими коллективами разрабатываются и реализуются учебные программы по лингвострановедению, факультативные курсы по данной тематике.

В настоящей статье обобщается личный опыт использования лингвострановедческого материала на практических занятиях по русскому языку как иностранному и анализируется продуктивность некоторых форм такой работы.

Несколько лет назад в Ивановском государственном энергетическом университете имени В. И. Ленина был разработан и включен в учебный процесс факультативный курс «Лингвострановедение» для иностранных студентов первого курса инженерных и экономических специальностей. Методически он обеспечивался рабочей программой по дисциплине, видеотекой, содержащей видео- и слайд-презентации лингвострановедческого характера, а также авторским учебным пособием «Я в России»*. В условиях общей тенденции оптимизации учебного процесса и сокращения аудиторных часов факультативный курс «Лингвострановедение» был упразднен, но методические наработки прежних лет позволяют утверждать, что лингвострановедческий материал может существенно повысить эффективность обучения в рамках основного курса русского языка как иностранного. И востребованными здесь могут стать мультимедийные технологии и интерактивные формы работы со студентами. В нашей практике обучения одним из основных средств формирования коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся стала компьютерная презентация на лингвострановедческом материале.

Иностранные студенты, поступившие на первый курс университета, уже владеют русским языком на базовом уровне, то есть способны понимать основную и дополнительную информацию адаптированных текстов страноведческого, информационно-публицистического и социально-бытового характера; на основе определенного лексического состава и минимальных грамматических конструкций могут написать небольшое письмо, построить собственное высказывание на основе прочитанного текста и т. д. Однако иностранным обучающимся еще достаточно сложно самостоятельно грамотно выстроить информативный текст на определенную тему.

Очевидно, что кроме собственно учебных целей, связанных с изучением русского языка, на практических занятиях решаются и проблемы культурно-речевой адаптации иностранца в России. Перед преподавателем стоит задача помочь иностранному студенту понять и принять особенности русского менталитета, адаптировать его к реалиям страны и места проживания и обучения. И в этом аспекте нам представляется важным мотивировать студента к созданию собственных информативных текстов на основе лингвострановедческого материала. На наш взгляд, таким эффективным мотивирующим средством является компьютерная презентация.

На практических занятиях по русскому языку как иностранному изучается ряд тем страноведческого характера, которые планомерно приводят иностранного студента к созданию собственного информативного текста в удобной и доступной для обучающегося программе Microsoft PowerPoint. Продуктивность такой работы заключается в том, что в процессе создания и демонстрации материала активизируются все виды речевой деятельности: аудирование, чтение, письмо и говорение.

Как показывает опыт, более продуктивно работу со студентами над созданием собственной слайд-презентации начинать с изучения готового текста, который впоследствии становится для них опорным. Например, при изучении темы «Символика и государственное устройство России» мы работаем следующим образом. Сначала на занятии студенты знакомятся с текстом «Общие сведения о России» и слайдами (выполненным в Microsoft PowerPoint), иллюстрирующими данную тему, обсуждают с преподавателем новые или сложные для понимания речевые и синтаксические конструкции текста. Затем преподаватель усложняет задачу и с помощью определенных заданий мотивирует студента на создание собственного текста:

Задание 1. Расскажите, что нового для себя вы узнали о России, прочитав текст «Общие сведения о России».

Задание 2. Нарисуйте на доске «по памяти» флаг своей страны. Опишите, какие основные цвета используются на фоне флага, что они обозначают? Какие дополнительные изображения-символы есть на вашем флаге?

Далее студентам предлагается по уже имеющейся модели создать небольшую слайд-презентацию о государственном устройстве своей страны. Подготовленные самостоятельно, данные презентации проходят обсуждение в группе на последующих уроках. Таким образом, уже на небольших текстах отрабатываются навыки отбора материала на неродном языке, навыки оформления научного текста и его демонстрации.

Опираясь на готовые тексты и послетекстовые задания, студенты в дальнейшем выступают на занятиях с презентациями на темы «Особенности климата в моей стране», «Природные богатства моей страны», «Главные достопримечательности столицы моей родины», «Мой родной город (дом)», «Национальные традиции моей страны» и др. От урока к уроку требования к исполнению презентаций возрастают. Сначала иностранным обучающимся предлагается предварять свои презентации словарным минимумом, включающим ключевые слова и базовые смысловые конструкции по заданной теме. На последующих занятиях студенты должны будут завершать свою презентацию списком вопросов по тематике презентации. Данные задания выступают в качестве промежуточного контроля приобретенных студентами навыков работы с адаптированным научным текстом, умений вычленять базовые понятия, грамотно выстраивать вопросы и адекватно отвечать на них, вступать в диалог с аудиторией на заданную тему.

Заметим, что иностранные студенты с большой ответственностью подходят к выполнению данных заданий, с удовольствием рассказывают о своей стране, проявляют искренний интерес к презентациям других иностранных студентов и активно включаются в их обсуждение. В ситуации поликультурного диалога, когда студенты дальнего и ближнего зарубежья средствами русского языка излагают факты и события из жизни своей страны и учатся выражать отношение к ним, у иностранных студентов формируются наряду с собственно учебными и общекультурные компетенции.

На заключительном этапе работы с лингвострановедческим материалом мы предлагаем иностранным студентам выступить с презентациями на тему «Национальные традиции моей страны» перед группой русских студентов, которые приглашаются на практическое занятие по русскому языку как иностранному в качестве активных слушателей, задающих вопросы авторам презентаций в режиме интерактивного общения. Именно такая технология обучения позволяет иностранному студенту наилучшим образом продемонстрировать свои коммуникативные навыки и умения, свой словарный потенциал и знание системы русского языка.

Наш опыт показывает, что использование на практических занятиях по русскому языку как иностранному компьютерной презентации лингвострановедческого характера позволяет комплексно решать учебные, адаптивные, социокультурные и поликультурные задачи обучения. Использование данной технологии, на наш взгляд, позволяет интенсифицировать процесс обучения и адекватно оценивать степень сформированности у иностранных студентов коммуникативной компетенции по русскому языку как иностранному.

ПРИМЕЧАНИЯ

* Фалина В. А. Я в России: учеб. пособие по лингвострановедению. Иваново, 2013. 76 с.

Falina V. A.

Lenin Ivanovo State Power Engineering University, Russia

COMPUTER PRESENTATIONS IN CULTURE-ORIENTED LANGUAGE LEARNING FOR ACQUISITION OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the possibility of using computer presentations in language and culture studies. The author assesses the effectiveness of the method, which allows intensifying the process of learning Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language; computer presentation; culture-oriented language learning; communicative competence.

**Федотова Нина Леонидовна,
Беневоленская Нонна Петровна**

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
n.fedotova@spbu.ru, n.benevolenskaya@spbu.ru

О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «СИТУАЦИЯ ОБЩЕНИЯ», «УЧЕБНО-РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ» И «РОЛЕВАЯ ИГРА» (В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

Статья посвящена изучению вопроса о соотношении понятий «ситуация общения», «учебно-речевая ситуация» и «ролевая игра». Предлагается рассмотрение этих понятий с психологической, психолингвистической и методической точек зрения. На основе анализа работ российских и западных авторов выявлены 4 параметра, которые позволяют разграничить данные понятия: наличие/отсутствие учебной задачи, возможность/невозможность планирования, функция и критерии оценки речевого продукта.

Ключевые слова: обучение, ситуация общения, учебно-речевая ситуация, ролевая игра.

Приходится констатировать тот факт, что в научно-методической литературе нет четкого разграничения понятий «ситуация общения», «учебно-речевая ситуация» и «ролевая игра», однако решение этого вопроса важно для оптимального определения содержания обучения иностранному языку, в частности, русскому языку как иностранному (РКИ). Основным лингвометодическим понятием, используемым при описании процесса обучения иностранному языку, является ситуация общения, которая непосредственно связана с ролями, статусом участников, сферой общения, тональностью и т. д., что в совокупности определяет, какие стратегии и тактики речевого поведения должны выбрать коммуниканты. Например, в нормативных документах по Государственному тестированию РКИ указывается, что «иностранец должен уметь ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные намерения адекватно своему социальному статусу в следующих социально и психологически значимых ситуациях общения (причем как в ситуации нахождения в указанных пунктах, так и в ситуации обсуждения происходящих там событий)¹: в социально-бытовой, социально-культурной и официально-деловой сферах общения.

С психолингвистической точки зрения ситуация рассматривается как «совокупность факторов, обуславливающих возможность и характер коммуникативного акта»². Ситуация амбивалентна: с одной стороны, она уникальна, с другой — представляет собой некий тип ситуаций, в котором устанавливается соотношение конкретного и абстрактного. Ситуация связывает воедино социальное и индивидуальное, поскольку каждый коммуникативный акт возможен только потому, что он является следствием некоторого числа предшествующих коммуникативных актов, с помощью которых усваивается язык.

Е. И. Пассов считает необходимым разграничивать понятия «ситуация» и «социальный контакт» (наиболее стандартные ситуации) и отмечает, что современный процесс обучения строится в основном вокруг тем и социальных контактов, а не ситуации³.

В ситуации общения можно выделить следующие компоненты:

- 1) говорящий и его социальная роль;
- 2) слушающий и его социальная роль;
- 3) отношения между коммуникантами;
- 4) тональность общения;
- 5) цель;
- 6) средства общения (подсистема общения или стиль языка, паразыковые средства);
- 7) способ общения (устный — письменный, контактный — дистантный);
- 8) место общения⁴.

А. А. Алхазишвили связывает понятие «ситуация» с установкой и определяет ситуацию как совокупность внутренних и внешних условий, которые в соответствии с установкой обуславливают действия, необходимые для развития ситуации⁵. Речевая ситуация в понимании автора — это та же конкретная ситуация поведения, предполагающая речевые действия индивидов⁶.

По мнению Д. И. Изаренкова, и ситуация действительности, и речевая, и неречевая ситуации суть «совокупность условий (обстоятельств) в акте деятельности <...> лица, часть которых ставит перед ним проблему — задачу действия»⁷.

А. А. Леонтьев рассматривает речевую ситуацию как «совокупность таких факторов предречевой ориентировки, которые являются константными в конкретных условиях ориентировки и изменение которых влияет на изменение программы или операционной структуры речевого действия»⁸.

На основании приведенных определений можно сделать вывод о важнейших характеристиках ситуации:

- а) единство ее компонентов;
- б) динамичность, способность к изменениям;
- в) стимулирующий характер;
- г) интерактивный характер;
- д) знаковый характер (отраженность в сознании участников).

Ситуации действительности лежат в основе социально-психологической природы общения и обуславливают стратегии и тактики развертывания этих стратегий, а также совокупность содержаний, актуализируемых в процессе речевой деятельности. В связи с этим возможно моделирование учебных речевых ситуаций.

По А. А. Леонтьеву, учебная речевая ситуация — это «совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами (преподавателями. — Н. Ф., Н. Б.) учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы

учащийся правильно осуществил речевое действие в соответствии с намеченной нами коммуникативной программой»⁹.

С. М. Скалкин называет четыре группы факторов, определяющих коммуникативную речевую ситуацию: обстоятельства действительности, в которых осуществляется коммуникация; отношения между коммуникантами; речевое побуждение и реализация самого акта общения¹⁰. Именно эти факторы должны учитываться при моделировании учебной речевой ситуации.

Некоторые методисты разграничивают два типа учебных речевых ситуаций:

- а) естественные речевые ситуации, которые возникают в основном в ходе учебного процесса и в связи с ним;
- б) специальные учебные речевые ситуации, представляющие собой «модель такой совокупности обстоятельств, условий и отношений, которая побуждает потенциальных собеседников к общению путем использования языковых средств в интересах обучения устной речи»¹¹.

Анализ работ, посвященных определению учебной речевой ситуации и описанию ее характеристик, позволяет представить набор ее составляющих и установить связи между ними¹². Условия учебной речевой ситуации задаются преподавателем, речевая реакция предполагает вербальное разрешение ситуации на основе ключевых слов, также предлагаемых преподавателем. Эффективность создания учебной речевой ситуации определяется соотношением объема речевой реакции и описания ситуации: чем больше, точнее и выразительнее реакция, тем выше с методической точки зрения оценивается ситуация.

Структуры естественной речевой ситуации и учебной речевой ситуации идентичны, но структура естественной речевой ситуации отличается отсутствием заданности ключевых слов и, как правило, речевого стимула, качественные характеристики их общих позиций существенно различаются.

Особенность естественных речевых ситуаций заключается в невозможности их планирования, в противном случае их надо бы признать идеальным средством обучения иностранному языку. Следовательно, важнейшая задача методистов — разработка принципов создания управляемых учебных ситуаций, максимально приближенных к условиям реальной коммуникации.

Для того чтобы учащиеся овладели коммуникативной компетенцией, необходимо учесть все компоненты, образующие ситуацию общения: социальные и коммуникативные роли собеседников; места, в которых происходит общение; темы и последовательность их раскрытия, функции языка и интенционального плана высказывания¹³.

В. Л. Скалкин полагает, что структурно-тематическую основу обучения иностранному языку должны составлять коммуникативные си-

туации. Исследователем было предложено понятие типичной коммуникативной ситуации как методической модели контактов, в которых реализуются речевые действия коммуникантов в типичных социально-коммуникативных ролях¹⁴.

Для лингводидактики особое значение имеет разделение речевых ситуаций на *стандартные* (стереотипные реакции на фиксированный состав стимулов, достаточно жестко регламентированное поведение участников, в том числе и речевое) и *вариабельные* (проблемные ситуации общения).

Что касается соотношения понятий «учебно-речевая ситуация» и «ролевая игра», то, казалось бы, они очень близки и по структуре, и по функциям. Однако, думается, при кажущемся сходстве этих понятий есть характеристики, которые их отличают, — это степень условности, прогнозируемости и драматизации.

Важно отметить, что ролевая игра — это прежде всего переживание чужой роли, какой-либо экстраординарной ситуации, эмоционального состояния другого человека. В учебно-речевой ситуации человек «играет» только себя, хотя и оказывается в разных обстоятельствах: в магазине, в кино, на вокзале и т. д.

Участие в ролевой игре имеет рефлексивный характер: играющий сопоставляет себя с образом. На основе такого сопоставления участник игры осуществляет мотивированную регуляцию поведения. Ролевое поведение имеет довольно сложную структуру, так как имеющийся образец, во-первых, определяет линию поведения и, во-вторых, служит эталоном для контроля¹⁵.

В российской методике выделяют три типа условного и реального плана деятельности учащихся в игре, в которых: 1) доминируют компоненты условности, 2) компоненты условности и реальности сбалансированы; 3) доминируют компоненты реальности¹⁶.

По мнению ряда зарубежных исследователей (A. Duff, C. Livingstone, P. Ur, J. Hadfield и др.), ролевые игры обладают огромным потенциалом для организации речевой практики при обучении иностранным языкам. Так, Gillian Porter Ladusse подчеркивает, что в ролевой игре студенты сами как бы создают особую реальность, применяя свои знания о реальном мире и развивая способность взаимодействовать с окружающими¹⁷, участник игры имеет возможность разрабатывать такие модели поведения, которые ранее не использовались им.

Как правило, в ролевых играх студентам даются стимулы в виде ситуаций и ролей, но ненеизвестен конечный результат задания. Ситуация остается открытой для интерпретации, что предполагает ее развитие в любом направлении: в этом случае следует говорить о так называемой «свободной ролевой игре»¹⁸.

Таким образом, на наш взгляд, коммуникативная ситуация противопоставлена учебно-речевой ситуации и ролевой игре по двум параметрам: отсутствие/наличие учебной задачи (в коммуникативной ситуации такая задача не ставится) и возможность/невозможность планирования. В свою очередь учебно-речевая ситуация отличается от ролевой игры меньшей жесткостью структуры и меньшим объемом речевого материала, возможностью коррекции речевого поведения коммуникантов со стороны преподавателя, а также критериями оценки. Кроме того, учебно-речевая ситуация служит прежде всего для организации тренировки изученного материала. Ролевая игра предусматривает обязательный элемент драматизации («паспорт» участника) и, как правило, выполняет контролирующую функцию, поэтому использование ролевой игры целесообразно после изучения конкретной коммуникативной темы.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т. А. и др. М.-СПб: Златоуст, 1999. С. 9.
- ² Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику: курс лекций. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. С. 114.
- ³ Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: учебное пособие. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
- ⁴ Крысин Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. М.: Наука. 1989. 188 с.
- ⁵ Алхазишвили А. А. Психологическая основа создания естественных речевых ситуаций в учебной обстановке // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 9. 1974. С. 86–92.
- ⁶ Там же.
- ⁷ Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи. М.: Русский язык, 1986. С. 14.
- ⁸ Леонтьев А. А. К определению речевой ситуации // Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе: 9-я научно-методическая конференция. Тезисы докладов. М., 1973. С. 60.
- ⁹ Леонтьев А. А. К определению речевой ситуации // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. М.: Русский язык, 1991. С. 161.
- ¹⁰ Скалкин В. Л. Структура устноязычные коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам. С. 174.
- ¹¹ Глухов Б. А., Щукин А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1993. С. 324.
- ¹² Скалкин В. Л., Рубинштейн Г. А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // Общая методика обучения иностранным языкам. С. 159.
- ¹³ Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. С. 19.
- ¹⁴ Скалкин В. Л. Указ. соч. С. 175.
- ¹⁵ Эльконин Д. Б. Психология игры. Издание второе. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. С. 287.
- ¹⁶ Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. М.: Изд-во МГУ, 1986. С. 215.
- ¹⁷ Ladusse Gillian Porter. Role Play: Resources Books for Teacher Series, New York: Oxford University Press, 1995. P. 8–10.
- ¹⁸ Hadfield J. Intermediate Communication Games. Nelson Books, 2000. 101 p.

Fedotova N. L., Benevolenskaya N. P.
St. Petersburg State University, Russia

ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CONCEPTS OF “SITUATION OF COMMUNICATION”, “TRAINING SPEECH SITUATION”, AND “ROLE PLAY” (IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

The article refers to the question of correlation of concepts “Situation of Communication”, “Training Speech Situation”, and “Role Play.” The authors propose their consideration of these terms from a psychological, psycholinguistic, and teaching point of view. Based on the analysis of works of Russian and Western authors, they offer four parameters allowing to distinguish between these concepts: the presence/absence of learning tasks, the possibility/impossibility of planning, function and criteria of assessment of the speech product.

Keywords: teaching; the situation of communication; learning situation of speech; role play.

Хавронина Серафима Алексеевна

Российский университет дружбы народов, Россия

khavronina@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦКУРСА «ПРАКТИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ»

Статья посвящена вопросам содержания спецкурса для студентов-филологов, в котором излагаются с лингводидактических позиций основы методики преподавания грамматики русского языка в иностранной аудитории.

Ключевые слова: практическая грамматика, лингводидактическая интерпретация, грамматический навык, система упражнений.

Спецкурс «Практическая грамматика русского языка для иностранцев» является частью методической подготовки студентов-филологов — будущих преподавателей русского языка как иностранного. Цель спецкурса — представить факты и явления русской грамматики с лингводидактических позиций.

Лингводидактика определяется как «описание языка в целях преподавания как родного, как неродного, как иностранного»¹. В отличие от лингвистики, изучающей язык со стороны его системы и структуры, лингводидактика рассматривает язык не только как феномен, но и как предмет преподавания и объект усвоения. Лингводидактическое описание языка строится на сочетании лингвистической системности и методической целесообразности. Лингводидактика:

- оценивает факты и явления языка со стороны их объективной простоты / сложности и, соответственно, со стороны легкости / трудности их усвоения;
- указывает на потенциальные трудности освоения конкретных явлений языка и вырабатывает рекомендации по предупреждению и преодолению этих трудностей;
- определяет содержание и объем языкового материала, в том числе грамматического, необходимого и достаточного для решения задач определенного этапа обучения;
- диктует последовательность изучения языковых единиц — по принципу от простого к сложному;
- рекомендует использование наиболее рациональных приемов обучения, учитываяших прежде всего специфику языкового явления.

Спецкурс опирается на знания, полученные студентами-филологами в результате изучения ими теории русского языка, психологии, педагогики — базисных для методики преподавания иностранных языков наук.

Спецкурс состоит из двух разделов. В первом — теоретико-методическом разделе освещаются вопросы, имеющие основополагающее значение для понимания сущности грамматики и ее роли и места в преподавании русского языка иностранцам. Вопрос о том, что следует понимать

под словом «грамматика» и какой грамматике обучать иностранцев в практическом курсе русского языка, и сегодня имеет первостепенную важность и требует уточнения. Многолетняя практика преподавания показывает, что большинство студентов-филологов представляет грамматику исключительно как «раздел языкоznания, изучающий грамматический строй языка», и поэтому первая наиважнейшая задача спецкурса состоит в том, чтобы показать студентам, что грамматика — это прежде всего сам язык.

Л. В. Щерба писал: «Грамматика — это объективная языковая действительность, управляющая нашей речью»². Исходя из этого положения, предмет обучения иностранному языку следует понимать как саму языковую реальность, а грамматику — как совокупность средств и способов, которыми пользуются носители русского языка для выражения обобщенных значений (в другой терминологии — общих понятий, смыслов, понятийных категорий), таких как субъект, объект, адресат, действие, состояние, наличие, отсутствие, качество, количество, время, место, направление, цель, причина, условие и другие.

Грамматика — это и различные способы построения речевых единиц — предложений-высказываний. Грамматические средства и способы оформляют слова, соединяют их между собой, располагают в определенной последовательности и таким образом организуют номинативные единицы — слова и словосочетания в целостные в структурном и смысловом отношении коммуникативные единицы — предложения.

Владение иностранным, в нашем случае русским, языком возможно при условии свободного и безошибочного оперирования не только лексическими единицами, но и грамматическими средствами и способами изучаемого языка.

К грамматическим средствам и способам лингвисты относят аффиксацию различного типа, сложение, чередование, супплетивизм, служебные слова, порядок слов, ударение, интонацию³. Русский язык относится к языкам флексивного типа, особенностью его грамматической системы является наличие большого количества многообразных окончаний у всех имен — существительных, местоимений, прилагательных, числительных, причастий. Высокая степень морфологизации знаменательных частей речи, разветвленная флексивность делают объективной необходимостью грамматикализацию практического курса русского языка как иностранного.

Для обучения иностранцев грамматически правильной речи на русском языке сформировалась особая лингводидактическая система — так называемая практическая, или педагогическая, грамматика, учитывающая цели обучения и категорию учащихся, специфику грамматики как уровня языка и психологические закономерности овладения иностранным языком. В спецкурсе говорится о существенных различиях в пред-

ставлении и интерпретации фактов и явлений языка в теоретической (писательской, системной) грамматике и грамматике практической.

Для теоретической грамматики характерны:

- объективность описания, т. е. отсутствие определенного адресата;
- полнота и детальность представления всех языковых единиц;
- линейность их представления — от морфологии к синтаксису, от знаменательных частей речи к служебным, от имен к глаголу и т. д.

Для практической грамматики характерны:

- ориентация на адресата — носителей языка и их коммуникативные потребности;
- отбор и минимизация морфологического и синтаксического материала;
- комплексно-концентрическая организация всех языковых единиц на синтаксической основе⁴.

Обучение иностранцев грамматике рассматривается в спецкурсе не только с лингвистических позиций, но и с позиций психолингвистики, теории речевой деятельности, в соответствии с которыми целью обучения иностранцев грамматике является формирование, развитие и совершенствование грамматических навыков — «автоматизированных компонентов речевых умений»⁵. В спецкурсе подчеркивается особая роль навыков в цепочке **знания — навыки — умения**, описываются стадии формирования навыка, перечисляются показатели уровня его сформированности — правильность и темп выполнения, прочность и гибкость. Навык вырабатывается в процессе целенаправленной интенсивной тренировки, в специально организованной системе упражнений, описанию которых в курсе отводится большое место.

Второй раздел имеет методико-практический характер. В его задачи входит анализ фактов и явлений русской грамматики, представляющих трудности для иностранных учащихся. Рассматривается методика работы над такими темами, как предложно-падежная система, классы глаголов, виды глаголов, возвратные глаголы, причастие и причастный оборот, безличные и неопределенноподличные предложения и некоторые другие. Материалом для анализа, наблюдений и выводов служат учебники и учебные пособия, используемые на разных этапах обучения, а также специально составленные тексты, упражнения и задания для работы над каждой темой.

Внимание студентов при выполнении заданий направлено на осмысление грамматического явления как объекта усвоения иностранными учащимися, на понимание особого, именно лингводидактического подхода к подаче, объяснению, закреплению и активизации изучаемого грамматического явления в речи. Так, например, падеж в практическом курсе русского языка представляется не как словоизменительная категория, поскольку парадигма склонения имени «не работает» в речи, а как единство формы, значения и функции. Для иностранца *в городе* — это форма (предлог *в* и окончание *-e*), обозначающая место и употребляю-

щаяся в конструкциях типа *Кто что делает где* (*Мы живем в городе*) или *Где находится / имеется что* (*В городе есть университет*).

Использование обширного и представительного фактического языкового материала позволяет продемонстрировать и обосновать особенности практической грамматики русского языка для иностранца, такие, например, как иная, чем в лингвистике, последовательность подачи падежей, определяемая критериями относительной простоты оформления существительных мужского, женского, среднего рода, коммуникативной ценностью падежа, его функциональной ролью в предложении. Знакомство с методикой обучения видам глаголов показывает, что основное внимание в учебниках уделяется закономерностям функционирования глаголов совершенного и несовершенного видов в прошедшем и будущем времени, инфинитиве и императиве и в гораздо меньшей степени образованию видовых пар. В работе над темой «Причастие и причастный оборот» в центре внимания механизм образования причастных форм и главное — употребление причастных оборотов, их синонимия с придаточными определительными предложениями.

Следует подчеркнуть, что рассмотрение любого грамматического явления в лингводидактическом аспекте опирается на его научное, теоретическое описание. В спецкурсе соблюдается важнейший общедидактический принцип научности преподавания, в соответствии с которым все излагаемые учащимся сведения должны соответствовать современному уровню базисных наук, в данном случае лингвистики, психологии, педагогики.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Шанский Н. М. Русское языкознание и лингводидактика. М.: Русский язык, 1985. 239 с.

² Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 427 с.

³ Реформатский А. А. Введение в языковедение. / Науч. ред. В. А. Виноградов. М.: Аспект-Пресс, 2007. 536 с.

⁴ Рожкова Г. И. К вопросу о разработке принципов написания практических грамматик русского языка для иностранцев // Русский язык для студентов-иностранцев: сб. статей. М.: Русский язык, 1974. С. 4–17.

⁵ Леонтьев А. А. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке // Психолингвистика и обучение русскому языку: сб. статей. М.: 1977. С. 59–64.

Khavronina S. A.

Peoples' Friendship University of Russia

SUBJECT MATTER OF SPECIAL COURSE “PRACTICAL RUSSIAN GRAMMAR FOR FOREIGN STUDENTS”

The article is devoted to the content of special courses for students of philology, exposing the basic methods of teaching Russian grammar in a foreign audience from the the linguodidactic point of view.

Keywords: practical grammar; linguodidactic interpretation; grammar skills; system of exercises.

Хамраева Елизавета Александровна

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

Elizaveta.hamraeva@gmail.com

РУССКИЙ, РОДНОЙ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕБЕНКА-БИЛИНГВА В РОССИИ

Данная статья посвящена вопросам соотнесения русского, родного и иностранного языка ребенка-билингва, проживающего в регионах Российской Федерации. Создание полизыковой и социокультурно обучающей среды способствует достижению умений в предметной и личностных сферах, обеспечивает метаязыковой перенос и становление общих учебных компетенций на всех изучаемых языках. Основными умениями в этом процессе мыслятся общеучебные и интеллектуальные. Важным представляется проектирование социокультурной образовательной среды.

Ключевые слова: билингвизм, когнитивная сфера, полизыковая и социокультурная образовательная среда, языковая личность, компетентность.

Изменение современного детства, глобализация образования, новые условия обучения предполагают создание языковых программ, реализующих современные подходы (коммуникативно-деятельностный, когнитивный, системно-деятельностный) в практике преподавания языковых дисциплин. Концепция многоязычия является определяющей в подходе Совета Европы к проблеме изучения языков¹. Многоязычие возникает по мере расширения в культурном аспекте языкового опыта человека от языка, употребляемого в семье, до овладения языками других народов (выученными в школе или непосредственно в языковом окружении). Человек «не хранит» эти языки обособленно друг от друга, а формирует коммуникативную компетенцию на основе своих знаний и языкового опыта, где языки взаимосвязаны и взаимодействуют². Известно, что понятие «билингвизм» имеет как широкое (Е. М. Верещагин), так и узкое (В. А. Аврорин) толкование. Вслед за Е. М. Верещагиным мы отталкиваемся от широкого понимания билингвизма как процесса. Он пишет, что «в отдельных случаях общения употребляется иная языковая система (вторичная). В этом случае носитель двух языковых систем общения называется билингвом. Таким образом, понятие билингвизма предполагает обязательное использование двух языковых систем выражения»³.

Исходя из сказанного, билингв — это индивид, который способен осуществлять социальную функцию на двух или более языках как в монолингвальной, так и в билингвальной общностих в соответствии со своими социокультурными потребностями. Но решающее значение, на наш взгляд, получает именно позитивная самоидентификация билингва с обеими языковыми группами.

Языковое развитие оказывает воздействие на процессы познания, способствуя успехам в когнитивной деятельности, поэтому в обучении ребенка-билингва необычайно важной становится именно **сфера когнитивистики**. Развитие познавательных процессов, верbalного мышления и интеллекта, как известно, тесно связаны с освоением языка. У детей-билингвов в этих процессах наблюдаются свои особенности. В соответствии с ситуацией индивидуум свободно пользуется любой частью этой компетенции для обеспечения успешной коммуникации с конкретным собеседником. Например, партнеры могут свободно переходить с одного языка на другой, демонстрируя способность каждого выражать мысль на одном языке и понимать на другом. Человек может использовать знание нескольких языков, чтобы понять текст, письменный или устный, на языке, которого он ранее не знал, узнавая слова, имеющие сходное звучание и написание в нескольких языках, в «новой форме». Язык развивается в связи с развитием форм коммуникации, которые со временем делаются все более тонкими. С этой точки зрения цель языкового образования изменяется. Теперь овладение одним или двумя, или даже тремя языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью. Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем умениям: от коммуникативных до лингвистических и общен научных.

Итак, главная задача сегодня — формирование полилингвальной и поликультурной личности, ориентация на диалог культур и включение культуроведческого материала в содержание обучения. Известно, что образование сегодня предполагает новые цели, далеко выходящие за рамки школьных предметов:

- учить познавать — подразумевает ежедневное конструирование обучающимся собственного знания, комбинирование его внутренних и внешних элементов;
- учить делать — подразумевает практическое применение полученного знания;
- учить жить — внимание акцентируется на умении жить вне любой дискриминации с целью собственного развития, своей семьи и своего сообщества;
- учить быть — ориентирует на развитии личностного потенциала каждого человека, развитии его индивидуальности⁴.

Почему эти ориентиры становятся ведущими в языковом обучении? Именно они относятся к блоку основных компетенций и требуют своей сформированности еще в начальной школе. С этой целью во всем мире проектируется полилингвальная и поликультурная обучающая среда, что позволяет по-новому организовать как урочную, так и внеурочную образовательную деятельность. Особенно интересными становятся такие образовательные системы, которые предполагают выход в межпредметные по содержанию и групповые по исполнению обучающие проекты (школы Финляндии, Дании и др.). В таком обучении учитывается опыт, полученный учеником в процессе взаимодействия с социокультурной образовательной средой, осуществляется ориентация на диалог культур и культуроведческий материал. Лингводидактика реагирует на происходящие

события по-новому, создавая методики, предполагающие метапредметный подход: «горизонтально» связанные учебники языкового цикла (родной язык, русский язык, английский язык), и осуществляя координацию содержания с точки зрения сформированных умений и требований к результатам обучения. В такой лингвистической системе **учебник родного языка — это воспроизведение кумулятивного содержания языка и культуры, обогащение личностной сферы школьника, учебник русского языка — это залог его успешной коммуникации и социализации, а учебник английского языка — это основа межкультурной коммуникации.** В единстве данной лингвистической системы обеспечивает расширение интеллектуальных и коммуникативных возможностей ребенка⁵. В настоящее время возникла настоятельная потребность в создании принципиально новых моделей изучения родного, русского, английского языков в едином филологическом блоке, разработанных в соответствии с признанной в мире системой общеевропейских компетенций владения языком (европейский языковой портфель), построенных на функциональной основе, реализующих метапредметный, системно-деятельностный и коммуникативно-деятельностный подходы. Идея создания инновационного блока лингвистических дисциплин связана с необходимостью повышения качества лингвистической подготовки учащегося, использования всех изучаемых языков в качестве инструментов познания, самопознания и самообразования. В настоящий момент проводится работа по определению содержания объема языкового уровня в изучаемом языке с целью определения параметров языковой диагностики. За основу берется уровневая шкала европейского языкового портфеля.

Главные отличительные черты создаваемых языковых программ — мотивация и интерес обучаемых ко всем изучаемым языкам, проектирование условий обучения, в которых языки функционируют в полном объеме: от кумулятивной функции до коммуникативной. Это обеспечивает основы функциональной грамотности. В результате такого обучения в школах национальных регионов РФ стоит задача формирования полилингвальной и поликультурной личности, способной свободно применять в жизни учебный опыт, приобретенный в процессе освоения языков. Координация всех предметов языкового цикла планируется уже с первого класса и предполагает понедельное соотношение изучаемого материала и соответствие коммуникативных блоков учебников. Во всех учебниках реализуется транспозиция (организация лингвистического материала по сходству) и используется принцип «навстречу интерференции» (с целью преодоления негативного межъязыкового воздействия).

Единый филологический блок предполагает следующие модели реализации:

- 1) при обучении на русском языке: учебник русского языка + учебник родного языка на функциональной основе + учебник английского языка;

- 2) при обучении на родном языке: учебник родного языка + учебник русского языка на функциональной основе + учебник английского языка.

Каждый языковой учебник сопровождается учебником литературы или книгой для чтения и тетрадью на печатной основе с грамматическими тестами.

В качестве методологических основ построения концепции языкового образования выступают следующие подходы:

- комплексный — наличие единства (комплекса) целей и задач языковой подготовки, а также единства (комплекса) средств и способов взаимодействия субъектов учебного процесса;
- компетентностный — ориентирует на построение учебного процесса сообразно результатам образования: в учебный процесс изначально закладываются отчетливые и сопоставимые параметры описания (дескрипторы) того, что учащиеся будут знать и уметь «на выходе»;
- системно-структурный — создание и функционирование методической системы обучения иностранного языку, каждый из уровней которой, подчиняясь верхнему уровню иерархии, обладает особенностями и может быть представлен независимо от других;
- программно-целевой — подчинение программным требованиям, соответствующим целевым установкам, характерным как для конца обучения в школе, так и для каждого отдельного этапа;
- личностно-ориентированный — максимальная ориентация на личность обучаемого, его реальные потребности и мотивы, социокультурные и индивидуальные программы развития;
- деятельностный — обучение языку через речемыслительную деятельность (деятельность общения) и в деятельности (в общении),
- межкультурный — подготовка обучаемых к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации в процессе изучения языка. Этот подход определяет изучение иностранного языка как столкновение с «чужим», связанное с изменением когнитивных схем актуализацией этнических стереотипов и эмоциональным напряжением;
- дифференцированный — дифференциация, с одной стороны, субъектов учебной деятельности. С другой стороны, содержания обучения (дифференцированный подход к видам речевой деятельности, к внутреннему содержанию каждого из видов речевой деятельности, к уровням языковой системы и т. д.);
- интегрированный — подразумевает тесное взаимодействие и взаимопроникновение смежных учебных дисциплин:
 - = родной язык и русский язык;
 - = иностранный язык и родной язык;
 - = русский язык и родной язык;
 - = языки и литература на языках.

При всем многообразии подходов к решению новых образовательных задач ведущим является личностно-ориентированный подход, предполагающий в контексте языкового образования следующие возможности реализации:

- определение интересов интеллектуального и личностного развития ребенка (ученика) центральными в языковой подготовке;
- создание условий, в которых ученик развивает собственную универсальную языковую сущность, свою когнитивную сферу (языковые способности, психические свойства: память, внимание, воля и т. д.);

- усвоение учащимися социального опыта (знаний, умений и навыков), который необходим в жизни;
- стимулирование свободного, креативного мышления при формировании коммуникативной компетенции, способности к иноязычному общению;
- развитие у школьников навыков осознанного планирования своего развития, понимание динамики самостоятельного обучения.

Все это означает, что построение учебного процесса должно осуществляться с точки зрения логики развития личности учащегося, его субъективности внутреннего состояния, его индивидуальной программы усвоения каждого языка. Речь идет о становлении у учащегося основных черт вторичной языковой личности, о достижении вербально-семантического уровня сформированности вторичной языковой личности. Для его достижения учащиеся должны научиться оперировать (продуцировать и распознавать) структурно-семантическими единицами, присущими всем сферам общения и презентирующими национальную языковую личность. Принимая во внимание тот факт, что вторичная языковая личность составляет сложное интегративное целое, стратегическими целями языкового образования можно определить **формирование у учащихся в курсе единого филологического блока дисциплин функциональной грамотности и заданных коммуникативных и социокультурных компетенций**. Итак, целью языкового образования в российской школе становится формирование языковой личности учащегося, способной и желающей участвовать в коммуникации на всех изучаемых языках на высоком лингвистическом и межкультурном уровнях.

Коммуникативная компетенция выступает в качестве системообразующей в основе формирования металингвистических умений, поскольку обеспечивает формирование способности и готовности школьника к осуществлению общения на межкультурном уровне. Отдельной проблемой языковой координации предметов **русский язык — родной язык — иностранный язык** выступает проектирование *социокультурной образовательной среды* в полилингвальных условиях обучения.

Вхождение в мировое информационное пространство и проникновение в сферу образования информационных и коммуникационных технологий изменяют не только детей, но и в целом всю образовательную среду. Развитию полилингвизма в наши дни способствует использование качественно нового педагогического сопровождения: мультимедийные учебные пособия, дистанционное образование, обучение в режиме online и др. Расширение границ мирового информационного пространства в современном обществе делает обмен информацией на би- и полилингвальной основе важнейшим фактором существования единого межкультурного пространства.

Итак, в системе единого филологического блока языковых дисциплин в российской школе наиболее активной является не столько лингвистическое, сколько **социокультурное и интеллектуальное** содержание,

а главные моменты, отраженные в преподавании предметов языкового цикла, связаны с социальной обусловленностью обучения языкам, культивироведческим характером такого обучения, «диалогом культур» и когнитивным воздействием языкового образования в целом.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Делор Жак. Международная комиссия ЮНЕСКО «Образование: скрытое сокровище». М., Юнеско, 1996.
- ² Выготский Л. С. Мысление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
- ³ Верещагин Е. М. Психологическая и методологическая характеристика двуязычия. М.: Изд-во МГУ, 1969. С. 19.
- ⁴ Жан Пиаже. Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2001.
- ⁵ Шахнорович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. С. 185–220.

Khamraeva E. A.

Moscow State Pedagogical University, Russia

RUSSIAN, NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE IN EDUCATIONAL SPHERE OF A BILINGUAL CHILD IN RUSSIA

The article is devoted to the problem of correlation between Russian, native and foreign language of a bilingual children, living in the regions of Russian Federation. Creation of polylingual and socio-cultural learning environment helps to get new skills in meaningful and personal spheres, provides metalinguistic transfer and establishment of general education competencies in all languages, which are to be learned. General educational and intellectual skills are the main skills in this process. It is important to create a socio-cultural educational environment.

Keywords: bilingualism; cognitive area; socio-cultural and multilingual educational environment; language personality; competence.

Хехтель Анна Сергеевна

*Государственный институт русского языка
им. А. С. Пушкина, Россия*

ASKhekhtel@pushkin.institute

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье рассматривается роль методического потенциала учебного проектирования и возможностей его использования в преподавании РКИ в специальных целях, обозначены направления актуализации вопросов методики обучения языку специальности. Первостепенное внимание уделяется новым подходам к структурированию, отбору содержательного материала, совершенствованию системы эффективного контроля качества знаний учащихся, организации и проведению корректирующих действий по результатам контроля. Особая роль в учебном проектировании отводится преподавателю РКИ с учетом его современных функций, а также развитию учебной автономии учащихся, которая является одним из условий достижения образовательных целей.

Ключевые слова: учебное проектирование, методический потенциал, профессиональная коммуникация, условия образовательной среды, управление учебной деятельностью.

По причине постоянно изменяющихся требований к содержательному наполнению обучающих комплексов, реализуемым подходам к результивной организации процесса обучения необходимо динамичное совершенствование и развитие методического потенциала обучения, направленного на формирование коммуникативных умений, навыков на русском языке, применения его в профессиональной, интеллектуальной деятельности, а не на обучение в отдельности языку и речи. В ответ на возрастающие требования в настоящее время постоянно увеличивается количестве учебных пособий и программ, методическую основу которых составляют рациональные подходы к организации учебного процесса с учетом специфики обучения русскому языку как иностранному в специальных целях.

Нами предпринята попытка построения процесса обучения РКИ в сфере профессиональной коммуникации на основе системного проектирования и изложения учебного материала с учетом условий образовательной среды, последовательной реализации педагогических методов, технологий, что, как показывает апробация отдельных структурных и содержательных компонентов УМК, позволяет развивать коммуникативные навыки обучающихся с включением их в решение значимых, практико-ориентированных, конкретных задач, способствует повышению эффективности и результативности учебного процесса, его интенсификации.

Основным результатом проектной деятельности явилось создание учебно-методического комплекса «Русский язык как иностранный в сфере

профессиональной коммуникации» (на примере подготовки переводчиков для нефтедобывающей отрасли). Его отличие от существующих заключается в возможности планировать и реализовывать учебную программу как по овладению специальными знаниями в области нефтедобывающей отрасли, так и языковыми средствами для использования их в стандартизованных коммуникативных ситуациях будущей профессиональной деятельности. Учебно-методический комплекс ориентирован на решение коммуникативных потребностей иностранных обучающихся в профессиональной сфере деятельности и представляет собой последовательную реализацию основных этапов обучения с определением главных задач, разнообразием содержательно-методического инструментария и вариативностью способов организации обучения, что обеспечивает активизацию процесса усвоения новых знаний с учетом потребностей обучающихся.

В основу концепции учебно-методического комплекса положена методика взаимосвязанного обучения, предусматривающая сбалансированное и параллельное формирование всех видов речевой деятельности. Содержательное наполнение УМК способствует формированию представления о потенциальных возможностях языковой единицы в плане семантической и формально выраженной ее сочетаемости; умения организовать стилистические поля в рамках определенного акта общения; навыка дифференциации коммуникативных форм и средств языка, умения адекватно пользоваться ими; навыка правильного взаимообмена с другими функциональными стилями в процессе профессионального общения.

Содержательные и структурные особенности учебно-методического комплекса обеспечивают единство образовательного пространства, определяют содержание, глубину, объем и степень коммуникативной и когнитивной сложности материала, что позволяет успешно адаптировать данный учебно-методический комплекс к другим направлениям подготовки с учетом национальных особенностей обучающихся. Учебное проектирование основано на реализации основных и специфических функций образовательного процесса.

Определение объема и содержания учебного материала осуществляется с учетом уровня знаний, продолжительности учебных занятий, контингента учащихся. Важную роль в отборе учебного материала играет метод соавторства преподавателя и обучающихся. Использование данного метода позволяет реализовывать совместную деятельность субъектов образовательного процесса в выборе тематики занятий, моделировании коммуникативных ситуаций реального общения, побуждающих к использованию необходимых учебных стратегий, разработке проектов для самостоятельной работы, подготовке инфопроектов, написании творческих заданий и др. Важно подчеркнуть, что процесс овладения знаниями представляет собой не оторванное от действительности изучение речевого материала, а непосредственное овладение системой языка в действии,

решение на практике коммуникативных задач. Учебное проектирование позволяет обеспечить включение в программу курса модули обучения в соответствии с интересами учащихся. Важно отметить, что результативность учебного проектирования обусловлена наличием жизненного опыта, профессиональных потребностей со стороны учащихся, учетом социальных, временных, бытовых факторов.

Учебное проектирование основано на создание эффективных, компактных циклов учебного процесса, при котором меняются не только подходы к организации взаимодействия преподавателя и учащихся, методы коммуникации, но и распределение ответственности за результаты обучения, и сама мотивация к обучению. Учебное проектирование предусматривает использование активных методов, обеспечивающих в том числе ускоренное овладение языком специальности и интенсификацию учебного процесса. Особое внимание уделяется совершенствованию управления учебной деятельностью учащихся (игровое моделирование, сознательно-практическое обучение, коммуникативное и интенсивное обучение). Преподавателю необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся стали соавторами процесса собственного обучения. Деятельность преподавателя направлена на раскрытие перед ними дополнительных практических возможностей в результате освоения новых умений и навыков, на определение индивидуальной траектории обучения. Таким образом, роль преподавателя заключается в координации познавательного процесса, внедрении методов освоения содержания учебного материала, в создании новых форм, возможностей получения новых знаний. Толерантность преподавателя к различным мнениям и взглядам учащихся при обучении является предпосылкой создания оптимально комфортных условий получения знаний.

Важнейшим элементом учебного проектирования обучения РКИ как языку специальности является организация эффективной системы контроля. Организация мониторинга качества обучения иностранных учащихся обеспечивает оперативное управление их учебной деятельностью, ее корректировку.

К основным формам следует отнести использование контрольно-оценочных листов как одного из видов самоконтроля, позволяющего учащемуся оценить степень усвоения полученных знаний, проектные задания, презентации, защиту портфолио, составление контрольно-тестинговых аутентичных материалов. Каждая из перечисленных форм предполагает персональный выбор учащихся, что находит отражение в реализации личного учебного стиля и создает условия, обеспечивающие потребности в общении на русском языке.

Для проведения мониторинговых измерений качества обучения учащихся на всех этапах учебного процесса нами разработана система учебных заданий, включающая:

- тесты, имеющие комплексный характер и применимые к контролю интегрированных знаний по всем видам речевой деятельности;
- задания по организации самостоятельной работы, необходимые для контроля умений, навыков по освоению учебного материала курса;
- темы презентаций итоговых работ с учетом уровня подготовки и потребностей учащихся;
- комплексные задания, направленные на применение навыков устной и письменной речи в различных коммуникативных ситуациях, развитие языковой догадки и др.;
- задания творческого характера для реализации само- и взаимоконтроля.

Данная система мониторинговых многоуровневых заданий направлена на выполнение основных функций контроля и оценки знаний и отвечает основным дидактическим требованиям:

- возможность проследить за работой каждого учащегося;
- обеспечение непрерывной и систематичной проверки знаний;
- обеспечение всесторонней проверки знаний, позволяющей дать оценку на каждом этапе изучения нового материала по каждой пройденной теме и каждому новому разделу;
- объективность оценки тестовых работ за счет применения единых критериев.

Системный подход к реализации мониторинговых измерений качества подготовки слушателей обеспечивает осуществление системного анализа причин полученных результатов учебных достижений учащихся; выполнение корректировки учебных программ с учетом анализа содержания тестов и структуры педагогических измерительных материалов; создание банка мониторинговых материалов по уровням обучения.

Мониторинг качества обучения иностранных учащихся позволяет соотнести полученные результаты обучения с запланированными и реализовать мероприятия по совершенствованию организации учебного процесса.

Анализ результатов применения учебно-методического комплекса «Русский язык как иностранный в сфере профессиональной коммуникации» (на примере подготовки переводчиков нефтедобывающей отрасли) в практической деятельности свидетельствует: 1) об удовлетворенности учащихся содержанием учебных занятий, формами их организаций и проведения, соответствующими их требованиям и ожиданиям; 2) о снижении учебно-психологической нагрузки, связанной с оптимизацией учебного материала, реализацией здоровьесберегающих технологий; 3) о возможности прогнозирования соответствия результатов и целей обучения.

Промежуточные результаты апробации позволяют сделать вывод об актуальности решаемых задач, необходимости продолжения деятельности по совершенствованию и развитию методического потенциала учебного проектирования процесса обучения РКИ как языку специальности.

Khekhtel A. S.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

**METHODOLOGICAL POTENTIAL OF EDUCATIONAL PLANNING OF THE PROCESS
OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF ACTUAL
PROBLEMS OF LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES**

The article discusses the role of methodological potential of educational planning, its opportunities in the teaching of Russian as a foreign language for special purposes and the directions of actualization of issues of Russian as a foreign language teaching methodology. Priority is given to new approaches of structuring, selection of content material, improvement of a system of efficient quality control of students' knowledge, organization and carrying out corrective actions based on the results of control. A special role in educational planning is given to the teacher of Russian as a foreign language with due attention to his modern functions, as well as to the development of educational autonomy of students, which is one of the conditions for achieving educational goals.

Keywords: educational planning; methodological potential; professional communication; conditions of the educational environment; management of learning activities.

Хромов Сергей Сергеевич

*Московский
политехнический университет, Россия*

chelovek653@mail.ru

Апальков Валерий Геннадиевич

Образовательный центр «Газпромшкола», Россия

immaculate.v@gmail.com

Никонова Нина Кирилловна

Псковский государственный университет, Россия

nikonova08@rambler.ru

ЛИНГВОДИАКТИКА ИНТЕГРАТИВНОЙ («СМЕШАННОЙ») МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье рассматривается лингводидактическая концепция построения интегративной («смешанной») модели обучения русскому языку как иностранному на примере российского университета. Выделяются ключевые компоненты обучения русскому языку как иностранному в информационной образовательной среде, в качестве которой анализируется виртуальный кампус университета МЭСИ, описываются его основные характеристики. В заключение автор делает выводы о преимуществах интегративной («смешанной») модели обучения, основанные на многолетнем опыте преподавания в виртуальной среде.

Ключевые слова: лингводидактика, смешанная модель, интегративная модель, русский язык как иностранный, информационные коммуникационные технологии.

Информационные коммуникационные технологии (ИКТ) радикально изменили подход к обучению не только с точки зрения приобретения и усвоения знаний, умений и навыков студентами. Произошло преобразование самого способа передачи этих знаний, умений и навыков преподавателями. Стремительное развитие ИКТ и широкое их использование в преподавании русского языка как иностранного не только расширило компетенции лингводидактики, но и привело к образованию нового направления: *электронной лингводидактики (или компьютерной лингводидактики)*. Электронная лингводидактика преобразует стихийный процесс информатизации теории и практики обучения русскому языку как иностранному в научную систему, управляемую преподавателями-лингвистами.

Среди ключевых компонентов обучения русскому языку как иностранному в информационной образовательной среде, равно как и иностранным языкам вообще, мы предлагаем выделить следующие:

- наличие электронного образовательного контента в свободном доступе для студентов в образовательных ресурсах;

- обеспечение обратной связи преподавателей и студентов, а также связи между студентами;
- обмен знаниями между преподавателями и студентами, а также между студентами;
- мобильный доступ к получению всех видов цифровых услуг в любой точке мира и в любое время;
- создание новых знаний, формирование, закрепление и развитие новых знаний, навыков, умений и компетенций;
- создание смарт-окружения или среды смарт, приближающейся или идентичной естественному интеллекту;
- гибкое индивидуализированное обучение в интерактивной образовательной среде;
- комплексная модернизация всех образовательных процессов, методик, методов и технологий обучения;
- управление формированием новых знаний, навыков, умений и компетенций в информационной образовательной среде.

В настоящее время в информационном образовательном пространстве функционируют различные модели обучения русскому языку как иностранному. Как пишут И. Н. Семенова и А. В. Слепухин, «поиск моделей обучения, использующих преимущества дистанционного обучения и компенсирующих его недостатки, привел к появлению модели смешанного обучения — *blended learning*, в которой обучение строится на взаимодействии и с компьютерными технологиями, и с преподавателем в активных очной и дистанционной формах, «основаниями для выделения различных моделей смешанного обучения являются целевая направленность, соотношение традиционного и электронного (дистанционного) обучения, степень индивидуализации учебного процесса и степень самостоятельности обучающихся, длительность обучения (ориентация на отдельные учебные курсы), форма организации и виды выполняемой обучающимися учебной деятельности»¹.

Для преподавателя РКИ, применяющего в работе информационные технологии, по-прежнему актуальным остается вопрос, каким образом в смешанной модели обучения, наиболее целесообразно используя все доступные инструменты электронной среды, сделать обучение не только высокотехнологичным, но и 1) эффективным; 2) привлекательным и интересным для учащегося; 3) ориентированным на коммуникацию в реальной и виртуальной среде; 4) конкурентоспособным на рынке образовательных услуг.

Обучение иностранных студентов русскому языку в МЭСИ было организовано в условиях **смешанной модели обучения**, что означает сопровождение очных занятий, которые проводятся в полном объеме, дополнительной учебной работой в сети вуза, обучением в электронной среде, что удобно как для преподавателя, так и для администрации.

В качестве виртуальной учебной среды выступал электронный кампус университета МЭСИ как **один из возможных** способов организации

учебного процесса в вузе, методов работы в корпоративной электронной среде. Виртуальный кампус МЭСИ — это

- платформа, на которой работала электронная среда МЭСИ, стандартная и достаточно популярная в крупных корпорациях платформа SharePoint, адаптированная к учебному процессу;
- система дистанционного обучения (СДО) «Виртуальный кампус», в которой организован весь процесс обучения в МЭСИ, которая работает на платформе SharePoint, веб-ориентированной платформе, разработанной компанией Microsoft.

СДО «Виртуальный кампус» предоставляет возможность использовать множество инструментов, предназначенных для **организации учебной работы в сети:**

- систему тестирования, систему обмена файлами, электронную ведомость, блоги, форумы, вебинары и т. д.
- личный узел для каждого зарегистрированного пользователя, который можно сделать своей страничкой в корпоративной сети и заполнить по своему желанию.

Работа преподавателя в СДО была организована одновременно в **трех зонах:**

- на личном узле преподавателя;
- в рабочей области дисциплины, где организована учебная среда академической группы;
- в информационном центре дисциплины (ИЦД) — области для методической работы коллектива разработчиков курса.

Таким образом, преподаватель может учить, учиться, взаимодействовать с коллегами и с администрацией вуза, работая в одной электронной среде. Учебный процесс в электронной среде виртуального кампуса предполагал работу в первую очередь со стандартным набором инструментов, который включал:

- размещение учебных материалов (текстовые файлы, аудио- и видеофайлы, презентации, гипертекстовые материалы);
- тестирование;
- обмен файловыми документами;
- объявления;
- консультационный форум;
- возможность направлять все выполненные индивидуальные задания на проверку преподавателю (время, авторство, версия определяются автоматически).

Помимо рекомендованных и обязательных элементов преподаватель имеет возможность расширять инструментарий за счет сетевых инструментов кампуса, учитывая в первую очередь коммуникативную направленность этих сервисов, ориентированных на вербальное взаимодействие пользователей, в частности, это:

- формирование тематических списков ссылок на интернет-источники (включая новости, аутентичные и учебные видео- и аудиоматериалы и др.); тематические и дискуссионные форумы; учебные блоги; опросы; Wiki-страницы, что позволяют

ет включать актуальный материал, в том числе страноведческой направленности, при работе на среднем этапе обучения (группы бакалавриата нефилологических специальностей);

- использование сервисов Web 2.0, которые **направлены на взаимодействие пользователей**, в том числе вербальное общение (вики, теги, блоги, чаты и т. д.);
- использование социальных сетей в учебной профессиональной коммуникации. На сегодняшний день почти все наши **учащиеся в той или иной степени знакомы с сетевыми ресурсами**, хотя редко в полном объеме используют указанные сервисы в учебном процессе.

Анализ многолетнего опыта использования интегративной («смешанной») модели обучения студентов-нефилологов на начальном и продвинутом этапах в университете МЭСИ показал, что анализируемая лингводидактическая модель:

- 1) имеет высокую эффективность и адекватность в решении профессиональных лингвометодических задач;
- 2) современна;
- 3) конкурентоспособна на современном рынке образовательных услуг;
- 4) отличается централизованным, системным характером, который не зависит от субъективных желаний преподавателей или студентов (этую систему в обязательном порядке использовали в учебном процессе все преподаватели РКИ и все студенты), что является ее большим достоинством;
- 5) в процессе реализации позволяет эффективно и адекватно организовать самостоятельную работу студентов-иностранных в условиях сокращения учебных часов;
- 6) обеспечивает эффективную и адекватную организацию совместной проектной деятельности студентов-иностранных;
- 7) способствует автономизации процесса обучения студентов-иностранных, разработке не только коллективной, но и индивидуальной стратегии и тактики обучения;
- 8) доказывает необходимость трансформации традиционных методов и технологий преподавания при переносе их в новый электронный формат обучения;
- 9) демонстрирует, что цена методической ошибки преподавателя или организатора электронного обучения возрастает в разы по сравнению с традиционными методами обучения;
- 10) доказывает необходимость организации системного технологического и методического повышения квалификации преподавательского состава;
- 11) обосновывает необходимость пересмотра менеджерского подхода к организации труда преподавателя (изменение нормативов учебной нагрузки, изменение форм методической и внеучебной работы).

Для успешного функционирования смешанной модели обучения русскому языку как иностранному в университете также необходимо:

- 1) использовать в работе тайм-менеджмент, не допускать неэффективное управление временем;
- 2) воспитывать самодисциплину как преподавателя, так и студентов;
- 3) вовремя устранять технические проблемы управления операционными системами;
- 4) выбрать эффективную педагогическую модель сотрудничества в связке «преподаватель-студент», «студенты-студент»;
- 5) выбрать эффективную модель электронного обучения;
- 6) обеспечить качество учебно-методического материала, предназначенного для электронного обучения.

Как показывает опыт университетского образования в России и в мире, современные компьютерные и телекоммуникационные технологии вместе со становлением рыночных отношений в образовании сформировали новые модели университета. «Это такие институциональные формы, как подразделения дистанционного образования в традиционных и открытых университетах, консорциумы университетов, телевуниверситеты, виртуальные классы, виртуальные университеты»². Именно к такому инновационному типу университета можно отнести и МЭСИ, и РЭУ. Представленная модель обучения русскому языку как иностранному является одной из приоритетных моделей, потому что отвечает современным технологиям передачи, обработки, представления, усвоения учебной информации, учитывает интересы обучаемых и обучающих, хорошо встраивается в схему управления учебным процессом университета.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Семенова И. Н., Слепухин А. В. Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного и смешанного обучения в вузе // Инновации в практике образования. 2014. № 8. С. 68–69.

² Там же. С. 72.

Khromov S. S.

Plekhanov Russian University of Economics, Russia

Apalkov V. G.

“Gazpromschool” Education Centre, Russia

Nikonova N. K.

Pskov State University, Russia

LINGUODIDACTIC BASIS OF INTEGRATIVE (BLENDED) LEARNING MODEL IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT RUSSIAN UNIVERSITIES

The article is devoted to linguodidactic concept of integrative blended learning model of teaching Russian as a foreign language. The Russian university MESI is taken as an example. The key components of teaching Russian as a foreign language in virtual domain are considered, its basic characteristics are described. Finally the authors come to the conclusion about advantages of using the blended learning model. The conclusions are based on the experience of MESI University.

Keywords: linguodidactics; blended learning model; integrative learning model; Russian as a foreign language; information communicative technologies.

Чуваева Ксения Максимовна

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого, Россия*

ksushona@bk.ru

ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В КУРСЕ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена проблеме определения содержания обучения, отбора и организации учебного материала в курсе научного стиля речи для иностранных абитуриентов российских вузов. Рассматриваются различные аспекты процесса формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения на начальном этапе предвузовской подготовки. Предлагается учебно-методический комплекс по научному стилю речи, предназначенный для иностранных абитуриентов технического профиля, описываются его структура и компоненты.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, научный стиль речи, технический профиль обучения, отбор и организация учебного материала, учебно-методический комплекс.

В связи с увеличением контингента иностранных граждан, желающих получить высшее профессиональное образование в Российской Федерации, одной из актуальных проблем методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) остается совершенствование учебно-методического обеспечения языковой подготовки иностранных студентов на всех этапах обучения.

В системе профессионального образования иностранных граждан в России важнейшим является этап предвузовского обучения, так как именно в этот период выявляется и корректируется уровень базовой подготовки иностранных абитуриентов, полученной на родине, происходит адаптация к условиям новой академической и социокультурной среды.

Главную цель обучения иностранных абитуриентов на этапе предвузовской подготовки определяют как формирование способности учащегося «осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного (русского) языка в неродной материальной и социокультурной среде»¹. Таким образом, основной задачей обучения иностранных учащихся на данном этапе становится формирование у них минимально достаточного уровня коммуникативной компетенции в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-научной сферах коммуникации, необходимого для дальнейшего успешного обучения на основном этапе.

В системе российской высшей школы реализуются различные варианты программы предвузовской подготовки иностранных граждан и разнообразные концепции обучения русскому языку как иностранному. В частности, в большинстве технических вузов первые четыре-пять недель иностранные абитуриенты изучают русский язык в объеме 24–32

аудиторных часа в неделю. Согласно рабочим планам программы предвузовской подготовки, на четвертой-пятой неделе начинается изучение вводных курсов по общеобразовательным дисциплинам в соответствии с профилем будущей специальности.

Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения осуществляется в рамках курса научного стиля речи. В российских вузах этот курс обеспечен различными учебными пособиями, в том числе ориентированными на начальный этап обучения. Однако следует отметить, что большинство существующих учебных пособий представляют собой пропедевтические курсы, традиционно направленные на усвоение наиболее употребительных грамматических конструкций научного стиля, а также снятие лексических трудностей при изучении общеобразовательных дисциплин на вводных занятиях. Такой подход приводит к тому, что научный стиль речи воспринимается иностранными учащимися в отрыве от системы языка в целом, а языковые навыки и речевые умения, приобретенные на занятиях по русскому языку общего владения, не переносятся в сферу учебно-научного общения. Данное обстоятельство определяет актуальность создания элементарных курсов научного стиля речи, предназначенных для начального этапа обучения по программе предвузовской подготовки.

При проектировании курса научного стиля речи и создании учебных пособий по различным профилям обучения важной методической проблемой является отбор содержания обучения.

Как известно, содержание обучения иностранным языкам представляет собой базовую педагогическую категорию, характеризующуюся предметным (разнообразные знания, вовлекаемые в процесс обучения предмету) и процессуальным (навыки и умения использования приобретаемых знаний с целью осуществления устной и/или письменной коммуникации) аспектами². К предметному аспекту относят сферы общения, ситуации общения, темы, тексты, коммуникативные цели и намерения, страноведческие и лингвострановедческие знания, а также языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орографический). К процессуальному аспекту относят навыки оперирования языковым материалом, умения читать, говорить, аудировать, писать, переводить, а также компенсационные умения.

Отбор содержания обучения в лингводидактических целях производится с учетом этапа и цели обучения в соответствии с двумя основополагающими принципами:

- *принципом необходимости и достаточности* содержания для достижения поставленной цели обучения (учебный материал, предназначенный для усвоения, должен обеспечивать владение языком (быть достаточным) в рамках поставленной цели);
- *принципом доступности* содержания обучения для его усвоения (учет возможностей учащегося при усвоении отобранного материала)³.

При обучении иностранным языкам лингвистический материал подвергается минимизации с учетом этапа и цели обучения, что приводит к ограничению его объема до определенного уровня, обязательного для усвоения всеми учащимися и заданного программой обучения⁴.

Отбор содержания обучения в курсе научного стиля речи необходимо осуществлять, учитывая также другие общедидактические и частно-методические принципы:

- профессиональной направленности обучения;
- соответствия коммуникативным потребностям обучаемых;
- учета междисциплинарных связей в обучении;
- учета уровня владения русским языком;
- системности;
- наглядности;
- постепенного нарастания трудности учебного материала;
- распространенности и репрезентативности грамматических явлений;
- адекватной представленности особенностей научного стиля речи;
- взаимосвязанного обучения аспектам языка и видам речевой деятельности и др.

На основе изложенных выше положений на кафедре «Русский язык как иностранный» Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого создан учебно-методический комплекс по научному стилю речи для иностранных абитуриентов технического профиля (УМК), включающий:

- рабочую программу;
- учебное пособие по научному стилю речи⁵;
- сопроводительный аудиокурс;
- сборник контрольных материалов;
- компьютерную программу, разработанную в оболочке Hot Potatoes;
- курс поддерживающего обучения, созданный на основе LMS Moodle.

В УМК реализована принятая на кафедре концепция обучения иностранных абитуриентов научному стилю речи в курсе русского языка как иностранного, обобщен многолетний опыт реализации языковой подготовки иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации. Данный УМК обеспечивает учебный процесс по элементарному курсу научного стиля и предназначен для иностранных абитуриентов, изучающих русский язык «с нуля». Изучение данного курса рекомендуется после того, как иностранные учащиеся овладели базовыми умениями в чтении, письме, аудировании и репродуктивной устной речи в учебно-бытовой сфере общения (50 часов учебных занятий по русскому языку общего владения).

Элементарный курс научного стиля речи направлен на интенсивное изучение предложно-падежной системы русского языка, усвоение определенного объема общенаучной лексики, формирование элементарных языковых навыков и речевых умений в объеме базового уровня владения русским языком как иностранным в учебно-научной сфере общения в соответствии с коммуникативными потребностями иностранных абитуриентов при изучении общеобразовательных дисциплин на русском языке.

Центральным компонентом УМК является учебное пособие, материал которого рассчитан на 30–50 часов аудиторных занятий (2–4 часа в неделю) и предлагается для изучения параллельно с изучением русского языка общего владения. УМК подразумевает также возможность организации внеаудиторной работы на основе широкого спектра дополнительных средств обучения.

Содержание текстового материала УМК тематически соотносится с содержанием вводных курсов общеобразовательных дисциплин, изучаемых в первом семестре программы предвузовской подготовки иностранных граждан в ИМОП СПбГПУ в рамках технического профиля обучения. Учебно-научные тексты УМК составлены на основе оригинальных текстов учебно-научного подстиля (математика, физика, химия, информатика), созданных преподавателями общеобразовательных дисциплин с учетом актуальных ситуаций учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся. В предлагаемом УМК представлены такие тексты как: «Разделы физики», «Основные понятия кинематики», «Натуральные числа», «Дроби», «Химические элементы» и др.

Система заданий при работе с текстами УМК коррелирует с коммуникативными потребностями иностранных абитуриентов на занятиях по общеобразовательным дисциплинам в учебно-научной сфере общения, реализуемыми прежде всего в форме устного монолога. Тексты и система заданий к ним нацелены на проверку понимания учащимися содержания текстов, на выработку умения извлекать из текстов необходимую информацию, строить на основе текста аргументированное монологическое высказывание, а также на контроль усвоения языковых средств.

Коммуникативные потребности иностранных студентов на занятиях по общеобразовательным дисциплинам связаны также с чтением, конспектированием и аудированием. В связи с этим в УМК на материале учебно-научных текстов реализуется система взаимосвязанного обучения чтению-говорению, чтению-письму, аудированию-письму.

Грамматическая система русского языка представлена в УМК основными моделями склонения неодушевленных имен существительных и прилагательных в единственном и множественном числе, формами настоящего времени глаголов первого и второго спряжения, формами именительного падежа количественных и порядковых числительных. Значения падежей ограничены их употреблением в учебно-научной сфере общения. Грамматические упражнения носят языковой, условно речевой характер и направлены на формирование рецептивных и продуктивных грамматических навыков.

Лексический минимум УМК (180 слов, при этом глагольный минимум представлен 45 единицами) базируется на частотной выборке лексических единиц, представленных в текстах вводных курсов общеобразовательных дисциплин. Для отбора минимума общенаучной лексики был произведен частотный анализ лексики текстов вводных курсов по физи-

ке, математике, химии, информатике. При составлении лексического минимума были также учтены данные Частотного словаря общенациональной лексики, источником которого послужили текстовые материалы шести отраслей знаний: химии, биологии, медицины, геологии и географии, а также математики, физики и ее технического применения⁶. Все лексические единицы переведены на английский, китайский, французский, испанский, арабский и вьетнамский языки.

Важнейшим элементом системы обучения иностранному языку является контроль и оценка уровня сформированности языковых навыков и речевых умений обучаемых. Контроль стимулирует учебную деятельность студента, повышает мотивацию к обучению, позволяет корректировать процесс усвоения учебного материала. В связи с этим в УМК включен сборник контрольных материалов, содержащий 4 варианта промежуточного контроля и 4 варианта итогового контроля.

Организация учебного процесса в курсе научного стиля с использованием представленного УМК отвечает современным тенденциям лингводидактики и способствует повышению качества подготовки иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Сурыгин А. И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (Основы теории обучения на иностранных языках). СПб.: Нестор, 2000. 391 с.

² Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 336 с.

³ Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов) / Под ред. А. Н. Щукина, М.: Русский язык, 1990. С. 25.

⁴ Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

⁵ Гладких И. А., Стародуб В. В., Чуваева К. М. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль). Элементарный курс. Учебное пособие / [под ред. В. В. Стародуб]. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. 111 с.

⁶ Частотный словарь общенациональной лексики / [под ред. Е. М. Степановой]. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. 86 с.

Chuvaeva K. M.

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Russia

THE SELECTION AND ORGANIZATION OF EDUCATIONAL MATERIAL IN THE TRAINING COURSE OF SCIENTIFIC STYLE OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN ENTRANTS

The article is devoted to the determination of the content, selection and organization of educational material in the scientific style of Russian course for foreign entrants. The author is observing various aspects of the process of communicative competence formation for foreign students in the educational and scientific sphere of communication at the initial stage of pre-university training program, and proposing the training complex on the scientific style of Russian, intended for foreign entrants of technical profile, describing its components and structure.

Keywords: foreign students; scientific style of speech; technical profile of training; selection and organization of educational material; training complex.

Шарафутдинова Олеся Ильясовна

Южно-Уральский государственный университет, Россия

sharafutdinova@usu.ru; gadkie_lebedi@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЧАСТЕРЕЧНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ СЛОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье ставится вопрос о трудностях определения частеречной принадлежности слов при изучении русского языка как иностранного. Эти трудности зачастую обусловлены разным представлением о категории «часть речи» в родном языке и изучаемом, а также различными принципами классификации частей речи.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайский язык, грамматика, части речи.

При изучении грамматики русского языка каждый иностранный студент (слушатель) знакомится с категорией «часть речи» и системой частей речи русского языка. На разных этапах изучения эта система представлена в разном объеме, тем не менее это обязательный компонент освоения грамматики, ее ключевая категория, без понимания которой сложно составить представление о системе русского языка и специфике его функционирования. В русском языке, языке флексивного типа, слова распределяются по частям речи на основании трех признаков — семантического, морфологического, синтаксического. Однако очевидность этих признаков оказывается под сомнением, когда речь заходит о т. н. спорных вопросах — статус причастий, деепричастий и слов категории состояния, переход слов из одной части речи в другую.

Традиционно части речи выделяются в языках разных типов, но можно ли отнести их к языковым универсалиям? Как представление о категории «часть речи», закрепленное в родном языке, влияет на изучение иностранного языка? В каждом языке имеется система взаимосвязанных грамматических категорий, которые разнообразны по своему характеру и объему. Как отмечает А. А. Флаксман, в грамматическом строе выражаются наиболее общие связи и отношения между предметами и явлениями объективной реальности, поэтому количество грамматических категорий в системе языка относительно невелико, но каждая категория оказывает свое организующее действие на большое количество слов¹. При изучении русского языка как иностранного многие студенты не осознают именно организующую роль грамматических свойств слов, в некоторых случаях происходит своеобразная грамматическая интерференция. Например, типичные ошибки связаны с грамматической характеристикой однокоренных слов: «холодно» и «холодный», «плохо» и «плохой» (например, «на улице холодно» и «холодная погода»; «учится плохо» и «плохой студент»), «работа» и «работать» («моя работа» и «я работаю») и т. п. Не различаясь по смыслу, данные слова имеют тем не менее разное категориальное значение.

ние и морфологические признаки, закрепленные в грамматической структуре предложения. Обучение грамотной речи сталкивается с таким препятствием, как «флективность» русского языка, исключающим ориентацию только на семантику лексической единицы. Если для родного языка характерно иное представление о частях речи, например, отсутствует понятие парадигмы, то значение грамматических признаков может нивелироваться, тогда опорным пунктом для изучения может стать иная категория.

Попытки обозначить соотношение грамматических систем в процессе изучения неродного языка предпринимались в двух направлениях: 1) понятие о части речи и их классификация; 2) объем семантики и грамматических категорий, характерных для слов определенной части речи. Опыт работы с китайскими учащимися демонстрирует трудности распределения слов по частям речи и грамотного использования слов, связанные со сложностями соотнесения данной категории в родном и изучаемом языках. Если в русском языке, как правило, отнесение слова к тому или иному разряду базируется на совокупности трех признаков, то в китайском языке такая комплексная характеристика слова невозможна по причине отсутствия словоизменения. Например, китайское слово «хао» в различном положении в предложении может выступать в разных функциях и иметь разные значения: «хао женъ» — хороший человек, «женъ хао» — человек любит меня, «сию хао» — делать добро, «хао дагвих» — очень дорогой, т. е. оно может выступать в функции прилагательного, глагола, существительного, наречия, не являясь морфологически ни одной из этих частей речи.

Оставим за рамками данной работы вопросы о наличии в китайском языке самого понятия «часть речи», современная китаистика признает их существование, понимая под частями речи грамматические классы слов, т. е. слова, объединенные в некоторые классы по выражаемому ими значению и по их функции в предложении². На занятиях филологической направленности у китайских студентов возникают трудности при сопоставлении русской и китайской частеречной систем. Во-первых, группа, как правило, не может предложить единую классификацию, апеллируя к тому, что до сих пор выделение частей речи строится на основании традиционного подхода, следовательно, существующая концепция не отражает принципиальных характеристик языка.

Один из подходов отображен в работах А. А. Драгунова, использующего синтаксический принцип распределения слов по частям речи:

- 1) существительные (слова, не обладающие самостоятельной предикативностью):
 - а) неместоименные существительные (слова, перед которыми можно поставить любое определение); б) местоименные существительные (слова, перед которыми невозможно поставить определение);
- 2) предикативы (слова, обладающие самостоятельной предикативностью): а) глаголы (слова, обладающие самостоятельной предикативностью); б) прилагательные (функциональные наречия) и числительные (слова, обладающие частичной предикативностью);

3) наречия (слова, функционирующие только в роли определения)³.

Другой подход демонстрируют студенты, обращающиеся к китайским авторам: существительные; счетные комплексы; слова с пространственным значением; местоимения; глаголы (в этот класс включаются и прилагательные), предлоги, наречия, союзы, служебные слова, междометия. Более традиционной является такая система: существительные, глаголы, прилагательные, числительные, счетные слова, местоимения, наречия, предлоги, союзы, служебные слова и междометия.

Интерпретация частеречной принадлежности слова исходя из его синтаксических свойств характерна и для русского языка. Вспомним А. А. Шахматова, определяющего часть речи только через отношение слова к предложению. Факты русского языка также дают нам примеры необходимости опираться на функцию слова в предложении при его характеристике (например, субстантивация прилагательных и причастий, приводящая к изменению синтаксической функции; различие кратких прилагательных, наречий и слов категории состояния). Такое явление может стать опорой для студентов при сопоставлении грамматических систем в целом и отдельных языковых явлений родного языка и изучаемого.

Второе направление учебной работы связано с семантикой и объемом грамматических категорий отдельной части речи. Поскольку словоизменение отсутствует в языках изолирующего типа, целесообразно говорить о выражении того или иного грамматического (категориального) значения. В связи с этим предлагается задание подобрать примеры, реализующие значение «признак предмета», в русском языке выражаемый чаще всего с помощью прилагательного (хотя возможно выражение данного значения с помощью местоимения и существительного). В китайском языке значение признака не закреплено за отдельной частью речи, а выражается через определение, которое может быть представлено различными частями речи, а также целыми словосочетаниями⁴, например: 这是我的笔 — это моя ручка (определение — местоимение 我的); 这是很漂亮的地方 — это очень красивое место (определение — прилагательное 漂亮); 你看, 第五辆车是我的 — Смотри, 5-я машина — моя (определение — порядковое числительное 第五) и т. д. Таким образом, при совпадении некоторых конструкций в русском и китайском языках (прилагательные, местоимения со значением принадлежности) отсутствует такой способ выражения признака, как словосочетание «существительное + существительное», широко распространенное в русском языке, например: часы *какие?* с кукушкой, девушка *какая?* с длинными волосами, ручка *чья?* Антона и т. п.

Интересные результаты дает интерпретация имени числительного в русском и китайском языках. В русском языке имя числительное делится на три разряда — количественное (целое и дробное), порядковое,

собирательное. В китайском языке студенты выделяют эти же три разряда, например: 一, 二, 三, 四. Порядковые числительные образуются при помощи “第”, которое ставится перед количественным числительным: 第一, 第二, 第三. В китайском языке собирательные числительные образуются при помощи “个”, которое ставится после количественных числительных: 三个, 四个. На первый взгляд, разряды числительного совпадают, однако возникают разногласия при сопоставлении существительных «двойка» и «тройка» и т. п., семантика которых также отсылает к значению «число, количество». В русском языке собирательные числительные «двое», «трое» и существительные «двойка», «тройка» имеют разную семантику, разные морфологические признаки, но совпадающие синтаксические функции (функции подлежащего и дополнения). Китайские студенты переводят слова «двойка», «тройка» и т. п. как 两个, 三个. Одна и та же единица, образованная с помощью одинакового элемента от количественного числительного, различается функцией в предложении, имеет некоторые различия в семантике, поэтому может интерпретироваться по-разному с точки зрения своей частеречной принадлежности.

Таким образом, при изучении языка трудности освоения грамматики могут быть обусловлены непониманием соотношения базовых для языков грамматических категорий. Особенno важно внимательное отношение к ключевым понятиям иноязычной ментальности при изучении языка на продвинутом уровне, при формировании профессиональных компетенций, например у будущих филологов. Подобные трудности, связанные с несовпадением представлений о том, что такая часть речи и какова система частей речи, с наложением «грамматической решетки» родного языка на грамматику изучаемого языка, могут быть решены путем сопоставления грамматических систем родного и изучаемого языков и анализа образов мира, закрепленных в языках.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Флаксман А. А. Немецкий язык как отражение ментальности его носителей: дис. канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2005. 172 с.

² Ван Ли. Части речи // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXII. М., 1989. С. 37–58. URL: http://www.philology.ru/linguistics4/van_li-89.htm.

³ Драгунов А. А. Исследования по грамматике современного китайского языка. Т. 1. Части речи. М.; Л.: Изд. АН СССР, 1952. 232 с.

⁴ Драгунов А. А. Указ. соч.; Яхонтов С. Е. Понятия частей речи в общем и китайском языкоznании // Вопросы теории частей речи. Л.: Наука, 1968. С. 70–90.

Sharafutdinova O. I.

South Ural State University, Russia

PART OF SPEECH AS A PROBLEM FOR STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the foreign students' difficulties of determining the parts of speech in Russian. These difficulties are dependent on the differences in the category “part of speech” and system of parts of speech in native language and non-native language.

Keywords: Russian as foreign language; Chinese language; grammar; parts of speech.

**Шахматова Татьяна Сергеевна,
Москалева Лада Алексеевна**

*Казанский межрегиональный центр экспертизы,
Казанский юридический институт МВД России, Россия*

shatatyana@yandex.ru, ladamoskaleva@mail.ru

ЛИТЕРАТУРНАЯ ИГРА КАК ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В статье рассматриваются возможности игрового подхода в преподавании РКИ. На примере книги «Вояж по-русски» (Москалева Л. А., Шахматова Т. С., Am A. Voyage en russe. Уровень A1-A2. СПб.: Златоуст, 2014.) анализируются возможности учебника с сюжетом для описания грамматики, конструирования коммуникативных тем и введения информации о культуре и истории России с первых уроков. Жанр романа-игры рассмотрен в контексте традиции учебной литературы подобного типа, названы схожесть и отличия.

Ключевые слова: коммуникативный подход, лингвострановедение, роман-игра.

Базовые основы методики преподавания РКИ были сформулированы и закреплены в учебных комплексах в 60–80-е годы прошлого века. Именно в эти годы коммуникативно-деятельностный (личностно-деятельностный) подход, в основе которого лежат принципы функциональной грамматики, принцип овладения языком как системой и средством общения, стал ведущим методическим подходом в преподавании русского языка иноязычным студентам. Коммуникативно-деятельностный подход дополняет подход лингвострановедческий, обычно подключающийся на более высоких уровнях овладения языком (A1, активнее A2); сознательно-сопоставительный метод, как способ снятия интерференции; а также элементы других подходов и методов, которые не оправдали себя как единое целое, однако доказали свою эффективность на конкретных узких задачах. Например, при отработке фонетики и интонации активно применяется имитативно-интуитивный способ освоения языка, который, как известно, был популярен во второй половине XIX века, когда считалось, что взрослого человека можно обучить языку по тем же принципам, по каким ребенок осваивает язык¹.

Современная методика РКИ активно развивает идеи, воплощенные в таких комплексах смешанного типа, как «Старт», «Русский язык для всех», «Горизонт» и др. Авторы современных пособий предлагают различные виды интенсивных курсов, которые оказываются сейчас наиболее востребованы. Наряду с этим пособия подстраиваются под конкретную аудиторию и задачи (русский язык для бизнесменов, туристов, взрослых, билингвов) и на определенное эмоциональное восприятие, не случайно все чаще учебники и пособия сопровождаются мотивирующими слоганами вроде «русский язык для ленивых», «русский — это просто», «русский — это быстро» и т. п. Для современных учебников и пособий очевиден уклон в коммуникативность, попытки упростить из-

ложение материала с помощью рисунков, таблиц, схем, а также активное использование достижений теории языка для построения наиболее употребительных языковых моделей. Особенно эта работа заметна на уровнях A1-A2, что отвечает задачам интенсивного обучения.

Однако в методике РКИ для начального этапа обучения все еще остается ряд вопросов, ждающих обсуждения. Так, например, авторы столкнулись в своей практике со следующими проблемными моментами.

1. Необходимость преподавания во взрослой аудитории, когда ученик посещает занятия нерегулярно. Может ли учебник совмещать в себе элементы самоучителя, обеспечивать возможность нагнать программу, скорректировать имеющиеся знания, вспомнить изученное с преподавателем или, при необходимости, без него?
2. Необходимость совмещать обучение и развлечение. Сейчас это проблема стоит не только при работе с детьми и подростками, но и со взрослыми.
3. Необходимость рассказать о культуре и истории русского народа до того, как человек освоит язык в достаточной степени, чтобы читать об этом по-русски. Тезис «культура — цель, язык — средство» приобретает все большую актуальность в новых политических условиях. Возникла острая необходимость повышать доверие к русской культуре в мире. Интерес к нашей истории и культуре большой, но зачастую основан на отрицательном впечатлении. Однако попытки ввести лингвокультурологическую информацию на начальном этапе часто приводят к обратному эффекту: матрешки, медведи, балалайки заштампованы, а водка, тема русского веселья и красивых русских женщин часто вызывает раздражение у представителей восточного мира и не только у них.
4. Необходимость системного описания грамматики. Зачастую излишнее упрощение на уровнях A1-A2, замалчивание исключений и игнорирование таких систематизирующих тем, как, например, наличие твердых-мягких фонетических вариантов окончаний существительных и прилагательных, чередований в основе глаголов, дают впоследствии на уровнях B1-B2 системные ошибки, к которым зачастую просто нет ни времени, ни возможности возвращаться.

Ответить на возникавшие вопросы и проблемы наш коллектив авторов решил с помощью необычного приема: возникла идея «проводить» читателя в русскую культуру и язык с помощью романного сюжета (игры-квеста) и постоянных героев, наделенных в сюжете определенными функциями.

В истории методики преподавания мысль об обучающей функции литературных приемов вообще и сюжета в частности возникала неоднократно. Если говорить об истории РКИ, то любопытен пример трактата о русской орфографии В. К. Тредьяковского, который был написан в форме диалога между россиянином и иностранцем «Разговор между чужестранным человеком и российским об орфографии старинной и новой» (1743 г.).

В советское время идеи сюжетных обучающих книг реализовались в сфере преподавания истории. Появились такие книги, как «День египетского мальчика» и «Кари, ученик художника» Милицы Матье. Книги рассказывают о быте, верованиях, пантеоне, истории Древнего Египта, знакомят с письменностью, особенностями изготовления папирусов, строительства пирамид и мн. др., при этом события египетской исто-

рии становятся предлагаемыми обстоятельствами, в которых протекает жизнь и повседневные хлопоты мальчика Сети и его семьи или мальчика Тутти и его друзей во второй книге. Полноценное повествование, совмещенное с внимательным и точным описанием различных сторон жизни античной Греции, находим в книге Елены Озерецкой «Олимпийские игры». По тому же принципу построена ее книга «Звенит слава в Киеве», которая посвящена международным связям Киевской Руси времен Ярослава Мудрого (в центре повествования брак Анны Ярославны с французским королем Генрихом I Капетом). Отличие книг М. Матье и Е. Озерецкой — точность исторических и культурологических данных, широта охвата, взаимосвязь тем, представление о внутреннем ходе истории, неслучайности деталей, ориентация на обучение (при всей увлекательности сюжет играет подчиненную образовательным задачам роль), большое доверие к читателю-подростку (например, в приложении к повести «День египетского мальчика» даны настоящие тексты египетских папирусов, хранящихся в Эрмитаже и переведенных самой Матье).

Примеров книг подобного рода не так много, видимо, из-за высокой, как бы сейчас сказали экономисты, цены входа. М. Матье — историк-египтолог, Е. Озерецкая — историк, переводчик, педагог, специалист по истории Киевской Руси.

Наш авторский коллектив осознавал всю сложность задачи создания учебника с сюжетом для иностранцев: сколь непросто совместить точность и развлекательность, квест и описание грамматики. Кроме того, история кажется более благодатным материалом для экспериментов с романно-квестовой формой, чем русская грамматика. Так, на примере учебников по изучению языка мы видим лишь частичное исполнение идеи со сквозными персонажами в комплексах вроде «Поехали» или «Жили-были». Однако возможности, которые дает подобный жанр, настолько широки и нетривиальны, что мы решили попробовать создать учебный комплекс с сюжетной основой.

«Вояж по-русски» (*Voyage en russe*) — интенсивный курс в форме приключенческого романа, написанный для франкофонов (в данный момент после мониторинга спроса и отзывов преподавателей и студентов идет работа над английской адаптацией книги).

Учебник организован как комплекс лексико-грамматических тем, которые привязаны к игровому приключенческому сюжету о поездке в Россию француза Жана Паскаля. Идея сюжета в том, что Жан Паскаль едет в Россию по делам бизнеса, а заодно по просьбе своего отца-историка выполняет определенную миссию. У Жана русские корни, его дед когда-то до революции 1917 года работал в России и оказался вовлечен в историю царского дома Романовых. Следы этой истории Жана просит разыскать его отец-историк. Наряду с выдуманными героями в квесте действуют реальные исторические личности: император Николай II, великие князья,

Распутин, булочник Филиппов. Действие привязано к реальным историческим и современным локациям (булочная Филиппова на Тверской ул. в Москве, центр Москвы, Царское Село, Невский проспект, Казань и Казанский кремль). Авторы не вмешиваются в ход истории, а лишь допускают, что могло бы произойти с частным человеком в историческом вихре. В этом черпается не только источник для повествования, но и повод поговорить о русской грамматике, так как от успешности освоения грамматических тем зависит прохождение квеста и обнаружение клада семьи Романовых. Параллельно изложение дает широкие возможности для введения лингвокультурологического материала. Роман двухплановый: действие происходит в современной России и в России начала XX века. Таким образом, появляется возможность «привязать» грамматические темы к сюжету и коммуникативным темам, соответствующим уровню A1-A2 (в аэропорту, в гостинице, в ресторане, в библиотеке и т. д.). Сюжетная основа дает широкий простор для моделирования ситуаций, введения всевозможных языковых казусов, забавных недоразумений, лингвистических ошибок, накопленных авторами за годы практики, которые непосредственно влияют на сюжет и успешность прохождения квеста.

Авторы постарались найти баланс в «смешанном методе» между грамматическим и ситуационным (коммуникативным) подходами. Грамматические темы объясняются в связи с коммуникативной необходимостью, однако сюжет выстроен таким образом, что эта необходимость появляется в строгом соответствии с методическим задачами (первые три главы посвящены фонетике, где появляются самые первые фразы и модели для знакомства, далее следует последовательное описание системы падежей и глагола. Подробнее о реализации функционально-системного подхода к языку было рассказано в ходе вебинара, проведенного авторами по инициативе издательства «Златоуст» (<http://www.zlat-edu.ru/page146.html>, видеоматериал и презентация доступны на издательском канале YouTube). Используя смоделированные ситуации, мы реализуем коммуникативный компонент, а также даем возможность героям рефлексировать по поводу грамматики, преодолевать лингвистические затруднения. Роль помощников и учителей выполняют герои, которые наделены собственными функциями в романе: отец Жана дает ускоренный вводно-фонетический курс «молодого бойца»; русская подруга Маша общается с героем в скайпе, инициирует первую полноценную коммуникацию; новый знакомый Роман запутывает и, в конце концов, обкрадывает героя; эрудированный журналист и историк Андрей, ставший спутником героя, является носителем русской культуры и знаний о языке и т. д.

В этой связи необходимо сказать еще об одной особенности книги: это ее двуязычность. В первых главах-уроках сюжет и комментарии даются на французском языке (маркирован черным цветом) с минимальным вкраплением русских фраз, но постепенно французский язык замеща-

ется русским (маркирован фиолетовым цветом). По мере освоения языка также с французского на русский меняется не только язык диалогов и текстов, но и язык комментариев. Таким образом, французский язык выступает не столько языком-посредником, сколько языком-опорой в соответствии с принципами, описанными Л. В. Щербой, когда родной язык признается необходимой опорой для изучения иностранного языка взрослым студентом, базой для сопоставления явлений родного и чужого языка, а свободное владение всеми формами речи родного языка предполагает успешное освоение тех же аспектов языка иностранного².

Таким образом, метод преподавания через литературную игру реализуется в жанре приключенческого романа с сюжетом, и можно говорить о таких качествах этой формы, как гипертекстуальность и интертекстуальность.

Гипертекстуальность — это принцип, при котором текст романа и текст, реализующий методическую задачу, работают совместно (текст ссылается сам на себя). Учебные задания являются ключами к продвижению по сюжету. Студент узнает, что изученные слова и модели помогают разобраться в вопросах и интригах, а также решить конкретные коммуникативные задачи, позволяющие продвигаться по сюжету. Само разгадывание квеста — это, по сути, решение учебной задачи.

Интертекстуальность реализуется в том, что при описании культурологических фактов мы учтем тот факт, что студент является носителем не менее богатой культуры, чем культура русская. Явления русской культуры даются в сопоставлении с явлениями европейской и мировой культуры и истории. Известно, что рефлексия над собственной культурой позволяет с уважением и интересом отнестись к реалиям изучаемого языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях: Учебное пособие / ред.-сост. А. Н. Щукин. М.: Филоматис, 2005. С. 45–56.

² Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / под ред. И. В. Рахманова. 2-е изд. М.: Вышш. шк., 1974. 111 с.

Shakhmatova T. S., Moskaleva L. A.

Kazan Interregional Centre of Expertise, Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, Russia

LITERARY GAME AS AN APPROACH OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is dedicated to gaming approaches in teaching Russian as a foreign language. It discusses the textbook for Levels A1-A2 "Voyage in Russian" ("Voyage en russe") by L. Moskaleva, T. Shakhmatova, A. Hamm, published by "Zlatoust" Publishing House in 2014. The authors analyse their textbook capabilities with its plot for description of the grammar, designing communicative topics and introduction of information about Russian culture and history from the very first lesson. The genre of quest novel is considered in the context of the tradition of educational literature of this type, naming similarities and differences.

Keywords: communicative approach; culture-oriented linguistics; quest novel.

**Шустикова Татьяна Викторовна,
Кулакова Валентина Алексеевна
Смирнова Светлана Владимировна**

Российский университет дружбы народов, Россия

shoustikova@yandex.ru, v.kulakova.rudn@mail.ru, proforg.smirnova@yandex.ru

ТЕКСТЫ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ИНОЯЗЫЧНОМ РЕЧЕВОМ ОБЩЕНИИ

В статье анализируются тексты в учебнике русского языка как иностранного в системе развития лингвокультурной толерантности в иноязычном речевом общении. Предлагаются рекомендации по формированию толерантных установок преподавателя.

Ключевые слова: тексты, толерантность, лингвокультурная самоорганизация, экспатриантологическое содержание текстов.

Процесс глобализации распространяется в настоящее время все шире и охватывает разные области жизни современного мира. Одновременно с этим отмечаются и тенденции расовой, культурной, религиозной и языковой поляризации. В этих условиях особое значение приобретают проблемы толерантности межкультурного и межъязыкового взаимодействия и общения.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, утвержденный Министерством образования и науки Российской Федерации, указывает в числе общекультурных компетенций, которыми должен обладать выпускник, во-первых, способность ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать особенности ценностно-смысовых ориентаций различных социальных, национальных, религиозных и профессиональных общностей и групп в российском социуме; во-вторых, готовность к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям народов России и зарубежья; в-третьих, толерантное восприятие социальных и культурных различий. В государственной политической и культурной практике нашей страны эти положения всегда были основополагающими. И прежде всего необходимо подчеркнуть, что созданный 5 февраля 1960 года многонациональный университет получил название Университет дружбы народов.

Вышесказанное определяет основания для разработки педагогических концепций, базирующихся на анализе принципов равенства, толерантности. Педагогические концепции находят свое выражение в учебниках русского языка как иностранного (РКИ). В соответствии с одним из центральных методических принципов в них есть тексты страноведческого характера: о географическом положении, климатических и природных условиях, о крупнейших городах, о важнейших вехах истории и культурного развития и великих людях. Таким образом, представлен

информационный компонент как один из важнейших в структуре толерантного общения.

С другой стороны, в широко распространенном по всему миру учебном комплексе «Старт» (1980-е гг.) тема толерантности (в терминах того времени — интернационализма, дружбы народов) была специально разработана в текстах о Баку и Азербайджане¹. В учебнике для англоговорящих Ю. Г. Овсиенко «Русский язык для начинающих»² — тексты о Расуле Гамзатове и Чингизе Айтматове ярко показывали, какую роль играли в советской литературе, культуре и в жизни современников представители нерусского этноса, но в основе творчества лежит система общечеловеческих ценностей и учитываются особенности ценностно-смысловых ориентаций различных социальных, национальных групп. Идеи дружбы, взаимопонимания, взаимодействия (а в современных терминах — толерантности) между молодыми людьми составляют основу текстового материала учебников, носящих обиходный характер и адресованных именно студентам. Персонажи учебных текстов приехали из разных стран мира, но живут в одном общежитии, учатся в одном университете и одной группе. Они всегда помогают друг другу, они — вместе³. Обязательными учебными темами начального этапа обучения (базовый уровень) являются следующие: «Моя страна», «Мой родной город» или «Город, который я люблю». И это естественно — обычно люди любят рассказывать о себе, любят быть интересными для других.

В тематике, содержании и языковом наполнении учебного материала учебников по РКИ проявляется **психологическая установка преподавателя на контактность, позитивность**, что необходимо для толерантного общения. Не случайно, что редко используется отрицательная форма глагола. Такая же позитивная **психологическая установка** используется в игровых упражнениях. Такого рода подход и приемы работы реализуют задачу по формированию лингвокультурной толерантности начиная с первых дней изучения РКИ.

В отечественной методике преподавания РКИ традиционно обращается внимание на обучение **речевому этикету**. Естественно, что обучение элементам речевого этикета начинается с первых дней занятий русским языком. И первым шагом в этой работе является обучение этикетным формам обращения к собеседнику. Для практики обучения речевому этикету обращения и привлечения внимания в период вводного фонетико-грамматического курса целесообразно научить использованию универсального слова «пожалуйста» в начале разговора и следующей затем императивной формы глагола во множественном числе «извините!», «простите!», «скажите!»⁴. По нашему глубокому убеждению, форма вежливости, обращение «на вы» является залогом лингвокультурной толерантности. Первым в отечественной и зарубежной практике учебным пособием по русскому языку, в котором отражены проблемы

межкультурного взаимодействия народов, уважительного отношения к людям иного вероисповедания, иной национальности, иных традиций, является книга «Уроки толерантности»⁵. Одна из задач учебного пособия заключается в том, чтобы показать, что нельзя проявлять нетерпимость к тем, кого мы считаем непохожими на нас.

В настоящее время учебный процесс обеспечен современными компьютерами, интерактивным оборудованием, электронными ресурсами, доступом к **Интернету**. Это способствует внедрению новых педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс. Впервые в практике преподавания РКИ в учебнике «Русский язык — мой друг» (2004г.) в каждый урок был введен раздел «Работайте в Интернете!», содержащий дополнительную лингвистическую, лингвокультурологическую и страноведческую информацию.

Учебно-методический комплекс по русскому языку как иностранному, предназначенный для иностранных учащихся предвузовского этапа обучения, создан на кафедре русского языка факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН. Он является многофункциональным учебно-методическим комплексом и включает в себя следующие учебники и учебные пособия: учебник «Русский язык — мой друг», учебник «Русский язык для вас», «Словарь к учебнику „Русский язык — мой друг“», «Контрольные работы к учебнику „Русский язык — мой друг“», «Тесты по грамматике русского языка как иностранного», аудиоприложение и электронная версия к ним, «Русские глаголы: формы и контекстное употребление», «Человек среди людей. Книга для чтения», «Учебные планы по грамматике русского языка как иностранного». Авторами комплекса предлагается системный подход к организации взаимосвязанного обучения аспектам языка и видам речевой деятельности. Представляемый учебный комплекс имеет четкую адресацию студентам, которая проявляется в том, что его содержание соответствует требованиям, предъявляемым существующими нормативными документами. Учебный комплекс является универсальным, так как не ориентирован на родной или язык — посредник иностранных учащихся. Процесс обучения базируется на реальных коммуникативных потребностях учащихся. При этом формированию лингвистической компетенции придается принципиальное значение, поскольку именно прочная языковая база позволяет учащимся в дальнейшем самостоятельно совершенствовать свой язык.

Учебник «Русский язык — мой друг» состоит из трех частей и рассчитан на 300–350 учебных часов. Каждый из 30 уроков учебника «Русский язык — мой друг» (их 30) начинается коротким представлением его содержания: даются грамматические темы данного урока. Далее следуют его разделы: базовый текст, раскрывающий основную лексико-грамматическую тему урока; раздел «Грамматика»; раздел «Упражнения»,

первая часть которого включает упражнения к базовому тексту урока, а вторая — упражнения, активизирующие изучаемую лексико-грамматическую тему; разделы «Речевой этикет», «Это вы знаете. Повторение — мать учения», «Проверьте себя», «Читайте самостоятельно», «Работайте в Интернете».

Чрезвычайно важным и принципиальным для любого учебника является проблема корпуса текстов — как текстов для представления изучаемых языковых явлений, так и текстов для развития разных видов речевой деятельности. Авторы предлагают большое количество текстов, в основном учебного типа, а также забавные истории и анекдоты, тексты из современной периодики, стихотворения классиков. Постепенно устанавливается общая для студента и преподавателя интеллектуальная и эмоциональная зона. А как известно, то, что интересно и эмоционально, усваивается быстрее и надежнее. В разделе «Читаем самостоятельно» часть текстов является обязательной для всех учащихся группы. Самостоятельная работа с текстом в нашей концепции обучения играет принципиально значимую роль. Учебник «Русский язык — мой друг» имеет Гриф Министерства образования и науки РФ (2004), Диплом ВВЦ (2005), Золотую медаль ВВЦ (2006).

Учебник «Русский язык для вас»⁶ имеет необычную структуру. Он состоит из двух частей. В первой части содержатся учебные тексты и задания к ним по основному грамматическому материалу на лексике данных текстов, непосредственно связанные с их тематикой. Вторая часть включает объяснение грамматического материала и тренировочные упражнения на нейтральной и общенациональной лексике. В учебнике «Русский язык для вас» и учебном пособии для обучения чтению «Человек среди людей» представлены тексты по следующей проблематике: «Ученый, научная и общественная деятельность», «Искусство в жизни человека», «Освоение космоса», «Мир и Война», «Человек, портрет, характер». Большое количество текстов, базирующихся на общенациональной лексике, позволяет подготовить учащихся к работе в учебно-профессиональной сфере, что является главной задачей данного этапа обучения. Этой цели служат как грамматические упражнения, так и задания на логическую обработку содержания — составление плана в форме вопросительных и назывных предложений, написание конспекта текста и т. д. Тolerантность — это и признак уверенности в своих знаниях и сознания надежности своих собственных позиций. Вот почему каждый урок учебника «Русский язык — мой друг» заканчивается словами: «Всего доброго! Вы делаете успехи!»

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Галеева М. М., Журавлева Л. С., Нахабина М. М. и др. Старт-1. Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. М.: Русский язык, 1978; 1981; Журавлева Л. С., Аркадьева О. М., Исаева Э. А. и др. Старт-3. Учебник русского языка

для подготовительных факультетов вузов СССР: Основной курс. Книга для студента. М.: Русский язык, 1982.

² *Овсиенко Ю. Г.* Русский язык для начинающих. Для говорящих на английском языке. М.: Русский язык, 1989.

³ *Шустикова Т. В., Кулакова В. А., Атабекова А. А. и др.* Русский язык — мой друг. Базовый уровень: Учебник русского языка для студентов-иностранных / под ред. Т. В. Шустиковой и В. А. Кулаковой. Гриф Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию. М.: РУДН, 2004, 2005; 2010.

⁴ *Шустикова Т. В.* Вводный фонетико-грамматический курс русского языка. Для англоговорящих. Гриф МО РФ. М.: Совершенство, 1997; 2013; *Шустикова Т. В.* Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект. Монография. М.: РУДН, 2010.

⁵ *Балыхина Т. М., Ельникова С. И., Маркина Т. В. и др.* Уроки толерантности. М., РУДН, 2005; 2009.

⁶ *Шустикова Т. В., Атабекова А. А., Кулакова В. А. и др.* Русский язык для вас. Первый сертификационный уровень: Учебник русского языка для иностранных учащихся / под ред. Т. В. Шустиковой и В. А. Кулаковой. Гриф Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию. М: РУДН, 2005, 2006, 2009, 2013.

Shoustikova T. V., Kulakova V. A., Smirnova S. V.

Peoples' Friendship University of Russia, Russia

TEXTS AS A BASE OF TOLERANCE'S DEVELOPMENT IN THE FOREIGN COMMUNICATION

In the article considered the texts in a Russian language textbook as a component of the linguocultural tolerance's development system. There are some advices for a teacher how to form the tolerant settings.

Keywords: tolerance, linguistic and cultural self-organization, extra-linguistic content of the texts.

Щукин Анатолий Николаевич

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

metod32@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена содержанию термина «методика» и дисциплине «Методика преподавания русского языка как иностранного» в контексте современного развития лингводидактики. В статье рассматривается содержание компетентностного подхода к обучению, теории и технологии иноязычного образования, реализованные в программе по курсу методики для студентов-филологов будущих преподавателей русского языка.

Ключевые слова: лингводидактика, методика, знания, навыки, умения, компетенция, компетентность.

Начало XXI столетия ознаменовалось рядом значительных событий в области образования и методики преподавания РКИ как составной части образования. К числу таких событий следует отнести: 1) присоединение России к Болонской декларации с переходом на 2-ступенчатую систему высшего образования (2003); 2) принятие в России закона «Об образовании в РФ» (2012), в котором четко обозначены цели и содержание образования; 3) переход российской высшей школы в соответствии с законом «Об образовании» на новые образовательные стандарты 3-го поколения (ФГОС-3, 2013), где были сформулированы требования к содержанию образования и обучению в виде показателя достигнутого учащимися в ходе занятий уровня компетенции в рамках разных этапов и профилей обучения.

С позиции компетентностного подхода в преподавании РКИ были предприняты попытки уточнить цели обучения языку, содержание ключевых для этой дисциплины терминов «методика», «компетенция», «компетентность», «иноязычное образование», «технологии обучения» и др., что можно отнести к числу новаций в области преподавания РКИ. Согласно компетентностному подходу целью образования (и обучения как составной части образования) должна быть не только и не столько совокупность знаний, навыков, умений, но и набор компетенций, отражающих реальную способность учащихся самостоятельно решать возникающие перед ними проблемы. Отсюда получившая признание терминологическая дифференциация двух понятий: *компетенция* (сумма знаний, навыков, умений, способов деятельности, приобретенных в процессе обучения) и *компетентность* — проявление приобретенных компетенций в деятельности и поведении. Следует заметить, что компетентностный подход не меняет общую личностно-деятельностную направленность обучения, характерную для преподавания РКИ, а усиливает ее,

концентрируя внимание на практической составляющей деятельности обучающегося и на результатах обучения. Таким образом, методическое обоснование компетентностного подхода применительно к новым условиям обучения русскому языку, попытки определить содержание компетенций для разных этапов и уровней владения языком и реализация их в учебных программах с позиции нового образовательного стандарта следует отнести к числу одной из новаций в развитии современной методики преподавания РКИ. На сегодняшний день получили обоснование и внедрены в практику обучения языку следующие виды компетенций: общие, ключевые, профессиональные, коммуникативные. Последние в свою очередь включают в свой состав компетенции языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, информационно-коммуникационную и ряд других. Перечень компетенций и их наименование у разных авторов не получило однозначного определения. В последнее время стали также выделять высшие коммуникативные компетенции, к числу которых, в частности, относятся не прямые, а косвенные способы выражения мыслей, которые словесно не выражены, а лишь подразумеваются (намеки, умолчания, уклонения в процессе общения).

С позиции компетентностного подхода получил уточнение и определение термин «методика» как *самостоятельная научная и учебная дисциплина, содержанием которой являются теории и технологии иноязычного образования, обеспечивающие в своей совокупности достижение учащимися планируемого уровня владения языком в виде комплекса компетенций и компетентности как способности пользоваться сформированными компетенциями в различных сферах деятельности*. Ключевыми для этого определения термина являются следующие утверждения.

1. Методика является самостоятельной научной и учебной дисциплиной, опирающейся на достижения ряда базисных для нее наук: педагогики, психологии, лингвистики, культурологии.
2. Объектом методики является иноязычное образование, которым учащиеся овладевают в виде системы знаний, навыков, умений в процессе изучения языка, специальных и общеобразовательных дисциплин, знакомства с иноязычной культурой в контексте диалога культур. Иноязычное образование при этом является частью общего образования и включает в свой состав обучение, воспитание, развитие учащихся, формирование их способностей и интеллекта. Это утверждение базируется на законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012), в котором понятие «образование» трактуется в виде общественно значимого блага, целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества, государства, а также совокупности приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности.
3. Предметом методики, образующим ее содержание как учебной и научной дисциплины, являются теории и технологии иноязычного образования, на основе и с помощью которых приобретаются знания, формируются навыки, умения, компетенции, иноязычные способности и достигается планируемый уровень

компетентности учащегося в виде способности пользоваться сформированными компетенциями в различных сферах деятельности.

4. Теории иноязычного образования характеризуют содержание научных (лингводидактических) основ преподавания языка и знакомят учащихся со статусом методики как научной и учебной дисциплины, ее понятийным аппаратом, объектом и предметом исследования, системой обучения в виде совокупности подходов, целей, методов, средств, принципов, стратегий, этапов и уровней владения языком, а также связью методики с базисными для нее науками и существующими теориями и учениями в области преподавания языков.
5. Технологии иноязычного образования характеризуют практическую составляющую методики в виде системы приемов и способов обучения и овладения средствами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими, стилистическими) и деятельностью общения (аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод), организационными формами обучения и способами контроля достигнутого уровня владения языком, а также требованиями к профессиональной компетенции преподавателя и учащихся.
6. Конечной целью обучения РКИ, декларируемой в курсе методики с позиции компетентностного подхода, является формирование *межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции*, представленной в Гос. образовательном стандарте и программах обучения в виде системы знаний, умений, способов владения языком для каждого этапа и уровня обучения и соотнесенных с уровнями показателями европейской и российской шкалы компетенций.
7. Задачи формирования названной компетенции в ряде публикаций, определяемой как *компетенция социально-личностная, реализуемая в ситуациях профессионального иноязычного общения через коммуникативную компетенцию*, решаются на занятиях в процессе формирования совокупности компетенций, в том числе общих, ключевых, профессионально-ориентированных, коммуникативных (лингвистической, социолингвистической, социокультурной, pragmatischenской, социальной, стратегической, дискурсивной, компенсаторной).
8. Средством достижения целей иноязычного образования являются изучаемый язык и культура носителей языка, усваиваемые в диалоге культур.

Дисциплина «Методика преподавания русского языка как иностранного» в Государственном институте русского языка имени А. С. Пушкина изучается будущими магистрами филологии в рамках лекционного курса, практических занятий, педагогической практики, самостоятельной работы студентов и завершается сдачей ими государственного экзамена, защитой выпускной квалификационной работы и присвоением учащимся степени магистра филологии. Эта дисциплина, содержание которой отражено в подготовленной в институте «Программе» (2014), знакомит будущего преподавателя с современным состоянием и тенденциями развития методики на основе базисных наук и способствует формированию профессиональной компетенции преподавателя языка, филолога-исследователя и специалиста в области межкультурной коммуникации.

Содержание методики как учебной дисциплины составляют два раздела: теория обучения и практика обучения языку. Первый раздел курса методики знакомит учащихся с лингводидактическими основами преподавания языка. Второй раздел — с приемами обучения средствам и деятельности общения на изучаемом языке. Такие приемы в наши дни опре-

деляются как «технологии обучения» и «педагогические технологии». При этом произошла дифференциация понятий «технологии обучения» (совокупность приемов работы преподавателя и учащихся, с помощью которых достигаются поставленные цели обучения) и «технологии в обучении» (использование в учебном процессе технических и информационно-коммуникационных средств).

В курсе методики русский язык определяется как общеобразовательный предмет и подчеркиваются его следующие особенности:

- *межпредметность*: содержание речи на изучаемом языке составляют сведения из разных областей знания, входящие в число изучаемых в вузе дисциплин из разных сфер общения;
- *многограничность*: предусматривается овладение языковыми средствами и умениями в разных видах речевой деятельности, соотносимое с этапами обучения и уровнями владения языком;
- *полифункциональность*: русский язык в курсе методики рассматривается и как цель обучения, и как средство межличностного и межкультурного общения, и как источник приобретения сведений из других областей знания, в том числе и будущей профессии.

С позиции компетентностного подхода процесс обучения языку можно трактовать как обучение речевой деятельности (умению общаться), результатом которого является владение языком как средством общения и культурой носителей языка в виде комплекса компетенций. Содержание обучения при этом ориентировано на формирование не только умений во всех видах иноязычной речевой деятельности, но также развитие общеучебных умений, приобретение учащимися опыта познавательной, проектной, исследовательской деятельности. Программа курса методики, ориентируя учащихся на достижение коммуникативной цели, предполагает развитие в ходе занятий индивидуально-личностных качеств магистров, таких как конкурентоспособность, стремление к самосовершенствованию, автономность, креативность, мобильность и гибкость в решении задач профессионального и научно-исследовательского плана, потребность в самообразовании, а также готовность осмыслить культурные ценности собственной страны и ее вклад в общую картину мира.

Новые подходы к подготовке будущих преподавателей привели и к изменениям в общей организации планирования и распределения учебного времени студентов. В программе курса методики увеличено время на самостоятельную работу студентов, что в значительной степени обеспечивается расширением технических возможностей обучения: доступом к Интернету, наличием общей электронной корпоративной почтовой связи, оборудованием учебных классов электронными досками. Изменилось соотношение лекционных и семинарских занятий в пользу последних, хотя, как кажется, такое решение не всегда выглядит оправданным (на курс методики выделяется одна-две лекции). В подготовке будущего преподавателя большое значение имеют межпредметные связи

и, в частности, дисциплины «Описание русского языка как иностранного» и «Технологии обучения», которые непосредственно готовят студентов к преподавательской деятельности.

Можно утверждать, что в ближайшие годы значительно возрастет роль курса методики в общеобразовательной и профессиональной подготовке будущих преподавателей русского языка. Получит дальнейшее развитие практическая направленность дисциплины «методика», ее профессиональное содержание с учетом интересов и запросов студентов, а также их самостоятельная научно-исследовательская деятельность в контексте рефлексии и самооценки личных потребностей и достижений в работе.

Shchukin A. N.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH

The article focuses on the term of method and its use in the field of teaching Russian as a foreign language. The article also considers attribution of the term “competence approach” in the field of modern Russian teaching.

Keywords: competence approach; linguadidactic; method; methodology of foreign language teaching.

**Щукина Кира Александровна,
Новак Наталья Владимировна**

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
natalja2000@mail.ru, kira_a@list.ru

ДИСКУССИЯ КАК АУТЕНТИЧНАЯ РЕЧЕВАЯ СИТУАЦІЯ

Дискуссия как аутентичная речевая ситуация все чаще привлекает внимание преподавателей русского языка как иностранного. В статье рассмотрены разные виды дискуссии и методы работы с ними в ходе занятий в иностранной аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, дискуссия, аутентичная речевая ситуация, дискуссия-спор, круглый стол, прогрессивная дискуссия.

— Если бы сейчас была дискуссия, — начала женщина,
волнуясь и загораясь румянцем, —
я бы доказала Виталию Александровичу...

М. Булгаков. «Собачье сердце»

Вопрос: «Зачем мы изучаем иностранные языки?» — неоднократно возникает и в учебной аудитории, и за ее стенами. Сами студенты прежде всего говорят о том, что стремление выучить язык диктуется профессиональной необходимостью, желанием приобрести более высокий социальный статус, личными симпатиями к той или иной национальной культуре. Упоминается также возможность тренировать свои умственные способности, память. Вместе с тем большинство отвечающих на этот вопрос говорят и о желании более-менее свободно общаться на изучаемом языке не только в рамках выбранной профессии, но и на бытовом уровне, в семье, с друзьями, в путешествиях.

Ориентируясь на этот разумный «социальный заказ», преподаватели иностранных языков (в частности РКИ) все чаще указывают на необходимость использовать в своей работе аутентичные материалы, обращаться к аутентичным ситуациям¹. Это может помочь сформировать адекватное понимание той или иной реальной речевой ситуации, предотвратить появление верbalных и невербальных ошибок в определенном контексте.

Одной из типичнейших аутентичных речевых ситуаций является дискуссия. Дискуссия (от лат. *discussio* — «рассмотрение, исследование») — «обсуждение какого-либо вопроса или группы связанных вопросов компетентными лицами с намерением достичь взаимоприемлемого решения»² Она является разновидностью спора, в ходе которого участники по очереди представляют свои утверждения, относящиеся к одному и тому же предмету или заранее сформулированной теме. Как правило, дискуссия нацелена не только на поиск и утверждение истины, но и на достижение некоего соглашения, характеризуется достаточно вы-

соким уровнем взаимных компромиссов, в результате чего итогом становится общее мнение, приемлемое для всех участников процесса.

Для практики преподавания русского языка в иностранной и особенно интернациональной аудитории дискуссия, на наш взгляд, интересна и важна именно своей естественностью, способностью подтолкнуть к общению учащихся в одной группе, наличием возможности демонстрации участниками общения собственных мыслей, чувств, а также ожидаемым образовательным эффектом. Дискуссия помогает формировать столь важную для всех коммуникативную компетенцию, то есть «способность к выбору и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в различной обстановке»³. Для нас важным оказывается прежде всего то, что в данной ситуации имеются в виду умения «оценивать ситуацию с учетом темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до и во время беседы»⁴. Таким образом, целью дискуссии, других коммуникативных игровых заданий, предлагаемых на занятиях РКИ, является не только овладение совокупностью компетенций во всех видах речевой деятельности, но и знание культурных особенностей и неверbalных средств участниками общения, умение адекватно оценивать сферу и ситуацию общения, коммуникативные намерения собеседников — т. е. овладение всей совокупностью умений, от которых зависит успех коммуникации.

Способность участвовать в дискуссии, безусловно, показывает достаточно высокий уровень лингвистической и экстралингвистической подготовки. Так, например, в «Общеевропейских компетенциях», разработанных департаментом языковой и молодежной политики Совета Европы⁵, термин «дискуссия» впервые появляется в части, посвященной неформальному обсуждению с друзьями на уровне В1, а в «Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному» «неподготовленное общение в рамках свободной беседы»⁶ возникает только на уровне ТРКИ-2.

В современной педагогической и психологической литературе можно найти множество разнообразных вариантов организации дискуссии. Нам представляется, что на уроках РКИ могут быть востребованы такие виды дискуссии, как *дискуссия-спор, круглый стол и прогрессивная дискуссия*. Именно эти виды дискуссий были неоднократно проведены авторами статьи на практических занятиях по РКИ⁷.

Дискуссия-спор. Этот вид дискуссии «используется для всестороннего рассмотрения сложных проблем, не имеющих однозначного решения даже в науке, социальной и политической жизни. Такая дискуссия базируется на принципе «позиционного противостояния», целью становится не столько решить проблему, сколько «побудить учащихся задуматься над проблемой, осуществить „инвентаризацию“ своих представлений и убеждений, уточнить и определить свою позицию; научить аргумент-

тированно отстаивать свою точку зрения и в то же время осознать право других иметь свой взгляд на эту проблему, быть индивидуальностью»⁸.

Студентам, достигшим уровня В2, может быть предложено поучаствовать в дискуссиях на самые разные темы. Например: «Нужно ли повышать прожиточный минимум», «Стоит ли продолжать долгостоящее освоение космического пространства», «Равноправие полов» и т. д. Между будущими участниками дискуссии распределяются роли. Распределение может быть случайным или же осознанным. Каждый участник получает карточку со своей ролью, достаточно четкие указания к действию и 5–10 минут на обдумывание стратегии своего верbalного и неверbalного поведения. В качестве примера рассмотрим дискуссию-спор «Главная проблема России».

1-й участник.

Вы — депутат Государственной думы. Вы считаете, что главная проблема России — это _____ . Обоснуйте свое мнение. Предложите пути решения этой проблемы. Используйте соответствующий стиль и речевые образцы.

2-й участник.

Вы — сторож дядя Вася. Вы сторожите бывший оборонный завод. Вы считаете, что главная проблема России — это _____. Обоснуйте свое мнение. Предложите пути решения этой проблемы. Используйте соответствующий стиль и речевые образцы.

3-й участник.

Вы — богатая домохозяйка. Вы считаете, что главная проблема России — это _____. Обоснуйте свое мнение. Предложите пути решения этой проблемы. Используйте соответствующий стиль и речевые образцы.

4-й участник.

Вы — известный российский олигарх. Вы считаете, что главная проблема России — это _____. Обоснуйте свое мнение. Предложите пути решения этой проблемы. Используйте соответствующий стиль и речевые образцы.

5-й участник.

Вы — американский студент. Вы считаете, что главная проблема России — это _____. Обоснуйте свое мнение. Предложите пути решения этой проблемы. Используйте соответствующий стиль и речевые образцы.

Понятно, что такого рода дискуссия рассчитана на студентов продвинутого уровня, так как их задачей является не только найти главную проблему России и предложить пути ее решения, но и выбрать соответствующий стиль, определить речевые средства, которые будут использоваться в данной дискуссии. Очевидно, что 1-й участник — депутат Государственной думы — будет использовать в основном официальный-деловой стиль, а дворник дядя Вася — разговорный, возможно, даже с использованием сниженной лексики. Понятно также, что не всякий

студент успешно справится с подобным заданием, но последующие комментарии преподавателя и анализ дискуссии могут помочь учащимся преодолеть эти трудности в следующий раз. Кроме того, такие дискуссии дают возможность приобщения к лингвокультурологическим аспектам РКИ — ведь, чтобы «сыграть роль» сторожа дяди Васи, необходимо понимать его социальный статус, представлять себе его возраст, уровень образования, а также то, какие жизненные перипетии могли привести его к данному положению в обществе. То же самое может относиться и к богатой домохозяйке, но здесь спектр представлений может быть расширен — от глуповатой красавицы до женщины средних лет с высшим образованием. Для исполнения «роли» олигарха необходимо понимать, кто такие олигархи, на каком историческом этапе они появились в России, что происходит с ними сейчас.

Круглый стол. Этот вид дискуссии нацелен на обсуждение и всесторонний анализ актуальной темы. Участники круглого стола получают одинаковое задание и, выполняя его, совместными усилиями рассматривают проблему с разных сторон, при необходимости собирают дополнительную информацию, определяют основные направления развития заданной темы. Таким образом, в процессе работы студенты учатся вести диалог, слышать мнение собеседника, согласовывать свои точки зрения. Примером такой дискуссии стал круглый стол, участники которого получили следующее задание:

Вы — экономисты. Ваша задача — обсудить ряд экономических реформ. Какие действия в сфере экономики вы считаете самыми необходимыми и первоочередными? Напишите свой проект экономического развития, состоящий минимум из трех пунктов. Докажите необходимость этих преобразований в сфере экономики. Обсудите с другими участниками дискуссии их проекты.

От этого вида дискуссии можно перейти к следующей, так называемой **прогрессивной дискуссии**, целью которой является решение проблемы в группе.

Если мы рассматриваем экономические реформы в России и задачей является разработать проект экономического развития, то первые этапы прогрессивной дискуссии совпадают с описанным выше в рамках других типов дискуссии. Далее можно сформулировать следующее задание:

Разработанный вами проект экономического развития будет отправлен в Министерство экономического развития как официальный проект закона для всей страны. Сформулируйте и запишите на доске 5 предложений-тезисов для данного проекта закона.

То есть мы можем попросить участников обсудить и письменно зафиксировать самые интересные и наиболее соответствующие целям и задачам дискуссии предложения, а далее расположить их по степени значимости. Таким образом, мы получим разработанный в ходе дискуссии общий проект экономического развития России.

Если же прогрессивная дискуссия происходит без предварительного обсуждения в рамках дискуссии-спорта, то представляется целесообразным на предварительном этапе использовать такой известный прием, как мозговой штурм, в процессе которого участниками дискуссии будут генерироваться самые разнообразные идеи, из которых на следующем этапе будет возможно отобрать самые рациональные (или нерациональные, в зависимости от настроения и состава группы).

Стоит отметить, что в рамках такого рода дискуссии предполагается наличие ведущего, роль которого обычно выполняет преподаватель, но нам представляется, что в группах уровня С1-С2 такую роль можно предложить и студенту.

Важно предупредить участников до начала дискуссии, что в наши задачи не входит реальное решение обозначенной проблемы. Главная цель — это совершенствование коммуникативных навыков и практика говорения на неродном языке.

Существенный элемент дискуссии — ее анализ. Подводятся итоги занятия, анализируются выводы, к которым пришли участники дискуссии, подчеркиваются основные моменты правильного понимания проблемы, показывается логичность / ошибочность высказываний, несостоительность отдельных замечаний по конкретным вопросам темы дискуссии. Обращается внимание на содержание речей, глубину и научность аргументов, точность выражения мыслей, правильность употребления понятий. Оценивается умение отвечать на вопросы, использовать приемы доказательства и опровержения, применять различные средства полемики.

Для получения обратной связи целесообразно применять устные или письменные самоотчеты участников дискуссии.

Как мы уже отмечали выше, создатели «Европейских компетенций» и авторы «Государственных стандартов по русскому языку как иностранному» рекомендуют обращаться к дискуссии в работе со студентами, владеющими языком на уровне В1 и выше. Однако анализ современных учебных пособий по РКИ и наш опыт работы свидетельствуют о том, что при определенных условиях возможно проведение / моделирование дискуссий на более ранних этапах (см., например, Л. Г. Беликова, И. Н. Ерофеева. Т. А. Шутова «Первые шаги. Часть 2»⁹, И. А. Бойцов, М. С. Шишков «Удачи!»¹⁰).

В заключение хочется отметить, что серьезную трудность, на наш взгляд, представляет проведение дискуссий в азиатской аудитории. Это объясняется целым комплексом причин, предполагает особый подход к решению вопроса и требует более детального рассмотрения в ближайшем будущем.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Голубева А. В. Аутентичные речевые ситуации как основа для коммуникативного преподавания РКИ // Мир русского слова. 2015. № 4 С. 94–100.

² URL: http://gufo.me/content_fil/diskussija-579.html#ixzz48euahgC (дата обращения 25.05.2016).

³ Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. / под ред. О. Д. Митрофановой. М.: Русский язык, 1990. С. 14–15.

⁴ Там же. С. 15.

⁵ Common European Framework of Reference, CEF2, Страсбург, 2003.

⁶ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М.; СПб.: Златоуст, 1999. С. 13.

⁷ О других видах дискуссии см. <http://festival.1september.ru/articles/582172/> (дата обращения: 25.05.2016)

⁸ Там же.

⁹ Беликова Л., Шутова Т. Русский язык. Первые шаги. Ч. 2. СПб.: МИРС, 2012.

¹⁰ Бойцов И. А., Шишков М. С. Удачи! Учебное пособие по развитию речи для иностранных учащихся. СПб.: МИРС, 2012. 146 с.

Shchukina K. A., Novak N. V.

St. Petersburg State University, Russia

DISCUSSION AS AN AUTHENTIC SPEECH SITUATION

The authors argue that discussion is an authentic speech situation, which attracts attention of teachers of Russian as a foreign language more and more often. The article is concerned with different types of discussions and methods of dealing with them in teaching Russian to foreign students.

Keywords: Russian as a foreign language; discussion; authentic speech situation; argument discussion; panel discussion; progressive discussion.

Янченко Владислав Дмитриевич

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

v.d.yanchenko@gmail.com

ПРИНЦИП НАГЛЯДНОСТИ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Китайская культура визуальна, поэтому высокая результативность обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории может достигаться с помощью зрительного восприятия информации. Визуальная наглядность может реализоваться с помощью различных средств обучения, в том числе демонстрации слайдов PowerPoint, иллюстративных материалов, репродукций.

Ключевые слова: наглядность, обучение русскому языку как иностранному, национально ориентированная методика, иллюстративный материал.

Как успешно преодолеть объективные и субъективные трудности, возникающие при изучении русского языка у китайских студентов? Какие выбрать действенные и эффективные средства обучения иностранному языку китайских студентов-русистов? Какую роль в обучении РКИ выполняет предметно-изобразительная наглядность? Постараемся ответить на эти острые вопросы.

В обучении китайских студентов-филологов принцип наглядности — «золотое правило» дидактики, впервые сформулированное педагогом Я. А. Коменским, играет незаменимую роль, и его нельзя недооценивать. Многовековые традиции иероглифической письменности глубоко повлияли на способ постижения мира и на ментальность китайского народа, определили преобладание визуального восприятия окружающего мира: китайские слова воспринимаются как целостные образы. Китайская иероглифическая письменность, возникшая на основе рисуночного письма, представляет собой яркий пример языка, опирающегося на визуализацию. В аспекте психологии визуальный образ, влияющий в своем взаимодействии на когнитивные механизмы обработки информации, способствует более качественному восприятию материала, в том числе учебного. Китайские студенты вследствие идеографической природы родного языка лучше воспринимают смысловые образы, чем описательный текст. Отсюда следует целесообразность и уместность опоры на предметно-изобразительную наглядность в обучении китайских студентов-русистов.

В середине XIX столетия педагог К. Д. Ушинский подчеркивал необходимость конкретно-чувственной опоры в обучении языку. В конце XX века методист-русист Л. М. Зельманова, анализируя наглядность применительно к области преподавания русского родного языка, сформулировала вывод: «<...> автор „Родного слова“ понимал наглядность

значительно шире, чем его предшественники, не связывал наглядность этимологически с возможностью „глядеть“, т. е. не ограничивал рамки наглядности только зрительным восприятием¹. Следовательно, наглядность можно рассматривать как широкое и многомерное понятие.

Обратимся к достоверному источнику — «Лингводидактическому энциклопедическому словарю» А. Н. Щукина для уточнения понятия «наглядность» в области методики преподавания РКИ: «Термин используется в двух значениях: а) как опора в процессе обучения на дидактический принцип наглядности, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися; б) как использование на занятиях специальных средств обучения (аудиовизуальные средства обучения, мультимедиа, технические средства обучения). Применительно к обучению языку наглядность определяется как специально организованный показ языкового материала <...> с целью облегчения его понимания, усвоения и использования в речевой деятельности»². В фокусе нашего внимания находится неязыковая, предметно-изобразительная, зрительная наглядность и опора на нее с целью обогащения национально ориентированной методики обучения русскому языку китайских студентов.

Продемонстрируем некоторые возможности использования средств предметно-изобразительной наглядности при организации работы в китайской аудитории в процессе обучения русскому языку.

1. При изучении вводно-фонетического курса могут быть использованы таблицы звонких и глухих, твердых и мягких согласных, схемы для иллюстрации речевого аппарата человека, постеры, показывающие систему образования звуков, демонстрирующие русский алфавит. Сопоставительная презентация фонетического материала позволяет минимизировать количество ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией, в особенности — неразличение китайскими студентами звонких и глухих согласных: *бабочка* — *папочка*, *зуб* — *суп*, *горка* — *корка*, *дочка* — *точка*, *прислуживаться* — *прислушиваться* и т. п. Вместе с тем иллюстративный материал позволяет исправить и в некоторых случаях даже предупредить орфоэпические и акцентологические ошибки, вызванные особенностями русского произношения и ударения.

2. В процессе изучения лексического материала очень полезно использовать яркие иллюстрации, которые помогают объяснить новую лексику (мы использовали прием раскрытия смысла с помощью рисунка и комбинированный способ семантизации), тематические учебные кроссворды с картинками и словами для справки в качестве пояснений (при введении национально маркированной лексики, например: *изба*, *сени*, *крыльцо*, *красный угол*, *сундук*, *приданое*, *матрешка*, *скатерть-самобранка*, *Масленица* и др.); картинки-иллюстрации по лексическим темам (использование синонимов, антонимов, омонимов, профессио-

нализмов; характеристика явления полисемии), в этом случае рисунок также помогает узнать новые реалии; демонстрация слайдов PowerPoint на такие темы, которые актуальны для китайских студентов-филологов: «Русские писатели — лауреаты Нобелевской премии по литературе», «Год литературы», «Города Золотого кольца России», «Литературная Москва», «Литературный Санкт-Петербург», «Филологическая Москва» и т. п.

Иллюстрации помогают в постижении глубокого смысла поговорок и пословиц. Работа над раскрытием смысла поговорок и пословиц является эффективным средством развития творческих способностей и формирования коммуникативной компетенции обучаемых. К примеру, к русским поговоркам и пословицам студенты подбирают китайские соответствия с опорой на иллюстрации: *Растут как грибы после дождя* (рус.). — *Растут как бамбук после дождя* (кит.); *Дыма без огня не бывает* (рус.). — *Если ветер дует из пустой пещеры — это не без причины* (кит.).

3. Лучшему усвоению материала по грамматическим темам способствуют иллюстрации, схемы, обобщающие таблицы. Максимальный обучающий эффект достигается на занятиях по РКИ при изучении грамматического материала в том случае, если комментарий преподавателя подкрепляется предметно-изобразительной наглядностью, слайдами презентации PowerPoint. Глубокий интерес вызывают у студентов материалы, рассказывающих о выдающихся путешественниках России и Китая, к примеру: «”Хожение за три моря” Афанасия Никитина», «Путешествия первооткрывателя Чжэн Хэ», «Открытие Антарктиды Ф. Беллинсгаузеном и М. Лазаревым» и др. Повествовательные тексты об открытии новых земель помогают прочнее усвоить грамматический материал по теме «Глагол». Благодаря использованию предметно-изобразительной наглядности китайские студенты с неослабевающим вниманием изучают тексты о космическом первопроходце Юрии Алексеевиче Гагарине и о первом китайском космонавте Ян Ливэе. Зрительная наглядность, реализованная с помощью слайдов презентации PowerPoint, побуждает обучающихся к развернутым высказываниям, в результате значительно обогащается словарный запас китайских студентов, легче усваиваются трудные грамматические конструкции.

Не менее полезно проводить соизучение национально прецедентных имен и грамматического материала по теме «Имя существительное», подкрепленное предметно-изобразительной наглядностью. Так, китайские студенты восполняют пробел в культурологических знаниях и усваивают прецедентные имена: *Обломов, Штольц, Манилов, Плюшкин, Чичиков* и др.

Повышение интереса к русскому языку наблюдалось в том случае, когда в условиях включенного обучения в диалоге культур мы предло-

жили китайским студентам задание — выступить в роли переводчиков и объяснить русскоязычным учащимся значение китайских слов-экзотизмов с помощью рисунков: *гучжэн*, *джонка*, *женъшень*, *кан*, *куайцзы*, *лян*, *сыхэюань*, *фанза*, *цилинь*. Каждый рисунок сопровождался кратким словесным комментарием китайского студента: *гучжэн* — ста-ринный струнный музыкальный инструмент с 5 или 7 струнами, разно-видность циня; *джонка* — плоскодонная лодка, *женъшень* — лечебный корень; *кан* — кровать, теплая лежанка; *куайцзы* — палочки для еды; *лян* — мера веса, 1 лян приблизительно равен 50 г; *сыхэюань* — четырехсторонний дворик, расположенный за кирпичной стеной; *фанза* — дом; *цилинь* — мифологический единорог. Подобные задания помогают правильному употреблению национально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, воспитывают восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями.

Наблюдается количественный прирост русской лексики в активном словаре китайских студентов-филологов и обогащение грамматического строя их речи в том случае, когда обучение языку систематически подкрепляется наглядностью.

Наглядность — действенное и эффективное средство обучения иностранному языку, она позволяет успешно преодолеть объективные и субъективные трудности, возникающие у китайских студентов при изучении русского языка. Использование предметно-изобразительной наглядности в китайской аудитории представляется нам логичным и научно обоснованным, поскольку опора на принцип наглядности способствует развитию коммуникативной компетенции студентов, обогащает их знаниями страноведческого характера.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Зельманова Л. М. Наглядность в преподавании русского языка: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1984. С. 5.

² Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель, АСТ, Хранитель, 2008. С. 167.

Yanchenko V. D.

Moscow State Pedagogical University, Russia

THE PRINCIPLE OF CLARITY AND ITS IMPLEMENTATION IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR CHINESE STUDENTS OF PHILOLOGY

The author argues that due to the fact that Chinese culture is visual, the high efficiency of learning Russian as a foreign language for the Chinese audience can be achieved with the help of the visual perception of information. The visual teaching means clarity can be realized through various methods, including Power Point slides, illustrative materials, reproductions.

Keywords: visualization; learning Russian as a foreign language; nationally oriented methodology; illustrative materials.

Яскевич Марина Ивановна

*Государственный институт русского языка
им. А. С. Пушкина, Россия*

mi_yask@mail.ru

ПОРТАЛ «ОБРАЗОВАНИЕ НА РУССКОМ»: ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО СОТРУДНИЧЕСТВА

В статье рассматриваются особенности развития портала открытого образования «Образование на русском»: реализация онлайн-курсов русского языка и курсов повышения квалификации преподавателей русского языка, сотрудничество Института Пушкина и российских университетов в создании, экспертизе и апробации онлайн-курсов, организация тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: портал «Образование на русском», открытое образование, онлайн-обучение русскому языку, массовые открытые онлайн-курсы, онлайн-курсы повышения квалификации, Институт Пушкина, сотрудничество, экспертиза, апробация, тьюторская поддержка.

Современные платформы открытого образования позволяют организовать эффективное онлайн-обучение, обеспечивая высокий уровень образовательных результатов. Тройка лидеров открытого образования — англоязычные интернет-порталы Coursera, EDX, Udacity, имеющие хорошо выстроенные партнерские отношения с университетами топ-уровня в различных странах мира, предлагают слушателям, вне зависимости от места их жительства и социального статуса, бесплатно пройти тысячи высококачественных массовых открытых онлайн-курсов (Massive Open Online Courses, MOOC) по широкому спектру дисциплин. Эти курсы включают в себя видеолекции от ведущих профессоров и авторитетных специалистов, интерактивный учебный контент и развитые коммуникационные сервисы, позволяющие мотивированному слушателю получить необходимые ему знания в нужное время. Успешно завершивший обучение слушатель может заплатить определенную сумму денег для того, чтобы получить документ об обучении — сертификат, который содержит логотип онлайн-платформы и университета, обеспечивающего содержание обучения. В 2014 г. более 80% онлайн-курсов создавались на английском языке, 8,5% на испанском языке, русский же язык был представлен на исчезающей малой части онлайн-пейзажа.

Укрепление новой образовательной парадигмы — непрерывное образование в течение всей жизни — сопровождается возрастанием у жителей практических всех стран мира, в том числе и в регионах, традиционно ориентированных на российское образование, интереса к получению качественного и одновременно доступного образования в онлайн-формате. По последним прогнозам, с 2015 г. по 2019 г. ожидается рост объема мирового рынка открытого образования на 46%. Необходимость сохранения статуса российской системы образования в глобальном мире опре-

делила появление в последние годы русскоязычных порталов открытого образования «Универсариум»¹, «Образование на русском»², «Открытое образование»³.

Уникальность портала «Образование на русском» обусловлена его ориентацией на широкий спектр образовательных онлайн-программ по русскому языку для лиц любого возраста, страны проживания, социального статуса и уровня образования. Его разработка осуществляется Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина (Институт Пушкина) в рамках Программы продвижения русского языка и образования на русском, реализуемой под эгидой Совета по русскому языку при правительстве Российской Федерации. Об уровне его востребованности свидетельствуют размер и география аудитории слушателей: в мае 2016 года количество просмотров портала посетителями из 177 стран мира превысило 4,5 миллиона. Более 420 000 человек, из которых более 50% составляют жители России, а около 12 000 — преподаватели, являются зарегистрированными пользователями, осваивающими интересующие их образовательные и просветительские ресурсы.

Более 100 массовых открытых онлайн-курсов гуманитарной, естественнонаучной, художественно-эстетической тематики интересны и полезны как для изучающих, так и для преподающих русский язык. Разработка курсов осуществляется в сотрудничестве с десятками крупнейших столичных и региональных университетов России. В их число входят Пятигорский государственный лингвистический университет, Тульский государственный педагогический университет им Л. Н. Толстого, Нижегородский государственный университет им Н. И. Лобачевского. Ряд ресурсов культурологической направленности разработан Институтом Пушкина совместно с учреждениями культуры. В частности, в сотрудничестве с Государственным литературным музеем создан цикл видеофильмов «Урок в музее», предоставляющих возможность каждому посетителю портала совершить виртуальные экскурсии в московские литературные музеи А. П. Чехова, А. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, Б. Л. Пастернака, М. Ю. Лермонтова, А. А. Ахматовой.

Одним из главных ресурсов портала является открытый онлайн-курс «Русский язык как иностранный» (РКИ), имеющий модульную структуру, соответствующую 6 уровням сложности — от A1 до C2. Лингвистическая система, в которой интегрированы достижения методики преподавания РКИ и современные компьютерные технологии, создана в сотрудничестве с ведущими преподавателями десяти российских университетов. В их числе Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, МГУ им. М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, Российский университет дружбы народов, Национальный исследовательский Томский политехнический университет и другие вузы России. Система обучения русскому языку решена

в ином, нежели массовый открытый онлайн-курс, формате. Она включает в себя кроме традиционных видео, текстов, графики и тестов большое количество практических заданий и тренингов, для реализации которых специалистами по ИТ-технологиям разработано более 90 различных шаблонов. Система заданий, выстроенных в соответствии с требованиями методики преподавания русского языка, обеспечивает более 4000 академических часов занятий, позволяя слушателям развивать все виды речевой деятельности. Специальные модули профессиональной лексики, включенные в состав модуля уровня В1, предоставляют возможность слушателям, изучающим русский язык, подготовиться для поступления в российский вуз для продолжения образования по выбранному направлению: естественнонаучному, техническому, медико-биологическому, экономическому или гуманитарному. Реализованные на портале сервисы позволяют каждому слушателю осуществить входное тестирование для определения начального уровня владения языком, а по окончании обучения пройти итоговое тестирование с получением сертификата, удостоверяющего уровень владения русским языком. Более 15 000 человек почти из 100 стран мира осваивают курс самостоятельно, причем больше половины из них изучают элементарный уровень А1.

Профессиональная онлайн-поддержка педагогов-руссистов является вторым ключевым направлением деятельности портала. Преподавателям русского языка как иностранного предоставлена возможность повысить свою квалификацию, освоив дистанционные программы по различным аспектам преподавания РКИ. Так, программа повышения квалификации «Практическая методика преподавания РКИ» привлекла внимание более 4000 педагогов почти из 30 стран мира, около 400 из них успешно ее освоили, а более 50 человек из разных городов и стран мира — от Барнаула до Милана — выполнили итоговые выпускные работы и получили удостоверения установленного образца о повышении квалификации в области РКИ. Специалисты с высшим гуманитарным образованием могут освоить на портале программу профессиональной переподготовки и получить право осуществления профессиональной деятельности в сфере преподавания русского языка как иностранного. Педагогическое сопровождение слушателей программы осуществляют ведущие профессора и преподаватели института. В целях совершенствования профессиональных компетенций преподавателей русского языка на портале представлены восемь открытых онлайн-курсов, входящих в предметный цикл «Современный русский язык» по направлению подготовки бакалавров-лингвистов, разработанные по партнерской программе профессорами Санкт-Петербургского университета. Обучающиеся на портале преподаватели-руссисты неизменно отмечают высокий содержательный уровень и качество реализации программ профессиональной поддержки. В целях повышения адресности программ повыше-

ния квалификации школьных учителей начальных классов и русского языка и литературы на портале реализована система диагностики уровня компетенций по русскому языку педагогических работников. В мае 2016 г. в диагностическом тестировании приняли участие около 20 тысяч учителей начальных классов шести российских регионов.

Стратегия развития портала предусматривает создание вокруг него сайтов-сателлитов, посвященных углубленному представлению тех или иных разделов изучения и преподавания русского языка. Институтом русского языка им. А. С. Пушкина разработан интерактивный образовательный комплекс «Русский язык для наших детей»⁴ для обучения русскому языку детей-билингвов в возрасте от 5 до 15 лет. Оригинальный мультимедиа-контент, представленный в разделах «Игровая площадка», «Школьный двор», «Читальный зал», «Методический кабинет», рекомендован для использования в индивидуальных и коллективных занятиях русским языком с детьми, а также может использоваться на уроках русского языка в средней школе.

Другой сайт-сателлит портала представляет разработанный Институтом Пушкина мультимедийный «Лингвострановедческий словарь „Россия“»⁵, дающий возможность изучения русского языка в социокультурном контексте. Снабженная удобной поисковой системой и упорядоченная в соответствии с уровнем владения языком совокупность около тысячи словарных статей и относящихся к ним видеофрагментов и заданий позволяет слушателям параллельно с изучением курса русского языка получить знания в области истории, географии, культуры, религии, литературы, музыки, искусства России.

Важнейшим условием повышения эффективности онлайн-обучения является помочь тьютора-наставника в построении индивидуальной образовательной траектории. Преподаватели РКИ Института русского языка им. А. С. Пушкина осуществляют отработку технологий тьюторского сопровождения с использованием интегрированной с порталом системы видеоконференций, позволяющей одновременно проводить консультации в пяти группах слушателей. Масштабность этой задачи столь велика, что она может быть решена только в сотрудничестве с российскими и зарубежными преподавателями-руссистами, обладающими опытом работы с различными языковыми аудиториями слушателей. Институтом Пушкина разработана специальная программа повышения квалификации преподавателей по подготовке сертифицированных тьюторов портала «Образование на русском».

Портал «Образование на русском» становится открытой лабораторной площадкой для вузов и других организаций-партнеров Института русского языка им. А. С. Пушкина, на которой отрабатываются различные модели сотрудничества по совместному созданию онлайн-курсов, реализации онлайн-программ, проведению исследований, направ-

ленных на расширение пространства использования русского языка и укрепление его статуса как языка образования, науки и межкультурной коммуникации.

Одним из важнейших направлений такого сотрудничества является совместная работа Института русского языка им. А. С. Пушкина и российских университетов по проведению экспертной оценки качества представленных на портале образовательных ресурсов. Двадцать российских вузов приняли участие в проведении перекрестной экспертизы разработанных ими онлайн-курсов; около двадцати вузов проводят апробацию ресурсов портала в студенческих аудиториях. Результаты апробации позволяют рекомендовать использование онлайн-ресурсов портала «Образование на русском» при изучении русского языка и других предметов на русском языке как в школе, так и в вузе.

Активное включение сообщества организаций-партнеров и преподавательской аудитории портала в процессы разработки, апробации и использования онлайн-ресурсов свидетельствует о том, что портал «Образование на русском» является притягательной точкой входа в мир русского языка и открытым пространством для конструктивного профессионального общения и сотрудничества преподавателей-руsistов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ universarium.org; 2013 г.

² pushkininstitute.ru; 2014 г.

³ openedu.ru; 2015 г.

⁴ <http://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/>

⁵ <https://ls.pushkininstitute.ru/>

Yaskevich M. I.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

PORTAL “PUSHKINONLINE”: OPEN SPACE FOR COOPERATION

The article describes the features of the portal “PushkinOnline” (“Education in Russian”): the implementation of the online Russian language courses and advanced training courses for teachers of Russian language, the cooperation of Pushkin Institute and Russian universities in the creation, examination and testing of online courses, the organization of tutor support.

Keywords: “PushkinOnline” (“Education in Russian”) portal; open education; online learning Russian language; massive open online course; online training; Pushkin Institute; cooperation; expertise; testing; tutor support.

Яценко Ирина Иосифовна

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Россия*

irinayat@mail.ru

ПРИШЕЛ, УВИДЕЛ, ... ЗАГОВОРИЛ (РОЛЬ АУТЕНТИЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ В ОБУЧЕНИИ РКИ)

В статье представлен опыт «погружения» учащихся в культуру изучаемого иностранного/русского языка. Обоснована целесообразность и показана взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной работы в рамках курса русского языка как иностранного.

Ключевые слова: лингвокультурология, страноведение, русский язык как иностранный.

Идеи В. Гумбольдта, считавшего язык воплощением духа нации, гипотеза о взаимосвязи языка и мышления (идея лингвистического релятивизма), высказанная независимо друг от друга Эдвардом Сепиром и Бенджамином Уорфом, давно уже стали научной классикой, обосновавшей необходимость во взаимосвязанном обучении языку и культуре в преподавании иностранных языков. Современное обучение иностранным языкам не ограничивается фактами из области языка как системы, оно обращается к фактам исторической, социокультурной, бытовой сфер жизни. Полноценная коммуникация на иностранном языке невозможна без знания культурного фона нации, без приобщенности к культуре носителей данного языка.

Для наших дальнейших рассуждений полезно обратиться к двум примерам из трудов С. Г. Тер-Минасовой. Первый связан с разработкой норвежского Центра по межкультурной коммуникации, сотрудники которого с помощью эксперимента, основанного на ассоциативном методе, создали культурную карту Европы. Карта отражает стереотипы культурных представлений норвежцев о разных европейских странах. С Россией у опрошенных были связаны такие ассоциации, как *тишина, бывшая часть Российской империи, открытость, щедрость, зима, олени, лосось*¹. Второй пример отсылает нас к современному учебнику английского языка, где один текст — это письмо англичанки из России ее подруге в Англию. Она «с грустью описывает русский городок, где много церквей, но — увы! — фонари не горят, на улицах ходят гуси и утки, город неухоженный, темный, бедный ... И в конце выясняется, что этот несчастный городишко — Сузdalь!»². Эти два примера демонстрируют, с одной стороны, стереотипы и ограниченность знаний о другой, чужой культуре, а с другой — поверхностность в восприятии этой культуры, даже при нахождении в ней. Точной отсчета и в первом, и во втором случае становится родная культура, которая оценивается как единственно правильная. Таким образом, обучая русскому языку как иностранному, мы способствуем преодолению *этноцентризма*³ наших обучаемых.

Как пишет С. Г. Тер-Минасова, «окружающий человека мир представлен в трех формах: реальная картина мира, культурная (или понятийная) картина мира, языковая картина мира... Культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны ... и восходят к реальной картине мира, а вернее, просто к реальному миру, окружающему человека»⁴. Таким образом, обучая иностранному языку, стоит активно обращаться в той реальности, которую этот язык отражает. В условиях отсутствия языковой среды погружение в культуру изучаемого языка достигается обращением к аудио- и видеоматериалам, Интернету, соответствующим учебным материалам. Интересные варианты такого методического подхода продемонстрировали в своих публикациях преподаватель Венонского университета (Италия) Л. Ружанская⁵, коллеги из Болгарии, Д. Лесневска и Р. Лесневска⁶ и многие другие.

Если же обучение проходит в языковой среде, то использование возможностей этой среды не только желательно, но и, как нам кажется, обязательно. В условиях большого города имеются неограниченные возможности, которые позволяют осуществить комплексный лингвосоциокультурный подход в обучении русскому языку как иностранному. Продемонстрируем, как этот подход реализуется при работе с иностранными стажерами гуманитарных факультетов Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова.

Выбор объектов культурной среды, с которыми предстоит знакомство студентов, определяется реальными возможностями и потребностями учебного процесса, профессиональными интересами иностранных учащихся (в нашем случае — историков, политологов, философов, экономистов, юристов), а также их собственными интересами и предпочтениями. Комплексная лингвосоциокультурная методика была использована при освоении таких тем, как «Русская храмовая архитектура» (посещение церкви Покрова что на Рву — храма Василия Блаженного, музея-заповедника «Коломенское»), «Нонконформизм и советское искусство» (экскурсия к скульптурной группе М. Шемякина «Дети — жертвы пороков взрослых», памятнику героям поэмы «Москва-Петушки» Веничке Ерофееву и его возлюбленной на пл. Борьбы, в музей художника Анатолия Зверева), «Диалог культур: «Белые ночи» Ф. М. Достоевского в мировом кинематографе» (посещение Музея-квартиры Достоевского в Москве), «Дом на набережной»: история — литература — музей» (посещение музея «Дом на набережной») и др.

Сущность данной методики состоит в том, что аудиторные занятия подкрепляются экскурсионной программой, что позволяет реализовать дидактические принципы наглядности, системности и последовательности, прочности усвоения знаний, а также методические принципы обучения: принцип коммуникативности, функциональности, ситуативно-тематической представленности учебного материала, взаимосвязанного

обучения речевой деятельности, принцип комплексности и дифференцированности⁷. Кроме того, в учебном процессе в данном случае в качестве средств обучения выступают только аутентичные материалы, артефакты культуры, что выводит процесс обучения за рамки стандартных ролевых отношений «учащийся — преподаватель» и делает всех участников учебного процесса равноправными партнерами, одинаково увлеченными процессом познания. Все это, безусловно, повышает мотивацию обучения русскому языку как иностранному, стимулирует развитие не только побудительных, но и смыслообразующих мотивов, которые в иерархизированной и динамичной системе мотивов занимают довольно высокое место⁸.

Занятия РКИ, связанные с использованием аутентичной социокультурной среды, могут быть трех видов: 1) узко тематические, 2) комплексные и 3) «спонтанные».

К первым относятся занятия, которые предполагают аудиторную подготовку к экскурсии (чтение текстов соответствующей тематики, освоение лексики темы) и последующая экскурсия в сопровождении экскурсовода. Примером такого подхода может служить освоение темы «Русская храмовая архитектура». Эта тема всегда привлекательна для иностранных учащихся. Несмотря на аудиторную подготовку, во время экскурсии иностранцы все равно сталкиваются с незнакомой лексикой, поэтому обычно они получают задание постараться зафиксировать новые слова (возможно, обозначающие и новые для них понятия). Студенты охотно выполняют это задание и даже соревнуется друг с другом, кто больше слов услышит и затем представит. Так, после посещения собора Покрова Пресвятой Богородицы, что на Рву (храм Василия Блаженного) студенты запомнили такие, довольно экзотические для них, слова, как *нагоносец* (о Василии Блаженном), *веригоносец* (об Иване Колпачнике), *голосники*, *четверик на восьмерике* и др.

Второй путь организации обучения, основанного на взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной работы, — это организация комплексных экскурсий. Преподаватель разрабатывает экскурсионный маршрут, а лучше сказать — экскурсионный *сюжет*, основанный на предпочтениях и интересах своих учащихся, а затем разрабатывает учебно-тренировочные материалы для подготовки к экскурсионному занятию. Такой способ организации и подготовки экскурсии наиболее целесообразен, поскольку он экономичнее во временном отношении и емок по содержанию. Кроме того, студенты активизируют во время такой экскурсии знания, полученные не на одном занятии, могут даже попробовать себя в роли экскурсоводов, то есть реализуется дидактический принцип повторения усвоенного материала. Самое же главное, что городская среда, в нашем случае — московская, становится живой, понятной, «говорящей»: у каждого дома, улицы, района есть своя история, в которую хочется проникнуть.

Обычно «комплексные» занятия-экскурсии соединяют в себе самый разнообразный материал, исторический, литературный, художественный, бытовой. Проиллюстрируем сказанное выше экскурсионным *сюжетом* «Остоженка — Болотная площадь: перекрестки истории».

Путешествие по улице Остоженка, одной из немногих очень хорошо сохранившихся московских улиц (а сейчас еще и самой дорогой), — это всегда увлекательное путешествие для человека посвященного. Поэтому задача преподавателя — посвятить студентов в секреты улицы, которая знала многих великих людей, которая хранит много человеческих драм и озарений, которая удивительным образом сочетает историю и современность. Наш маршрут пролегает по Остоженке от станции метро «Парк Культуры» до станции «Кропотkinsкая», затем мимо храма Христа Спасителя, по пешеходному Патриаршему мосту через Москву-реку на Берсеневскую набережную, где находится знаменитый Дом на набережной, и завершается на Болотной площади. Объединяет эта экскурсия сразу несколько тем, обсуждавшихся в аудитории, что помогает студентам воспринимать рассказ преподавателя, а кроме того, дарит им радость узнавания наяву того, о чем только читали или что видели на фотографиях.

Обсуждаем название улицы (*Остоженка* была до XVII века *Стоженкой* — от слова стог, поскольку здесь низкий берег, заливные луга — и местные жители заготавливали сено, складывая его в стога). Кстати, после экскурсии студенты получат домашнее задание найти на карте Москвы названия других улиц с такой же словообразовательной моделью и попытаться определить их этимологию (универбы: *Пречистенка*, *Волхонка*, *Знаменка* и др.). Уже первый дом на Остоженке (правда, у него номер 51/10, поскольку мы идем к центру, а значит — от конца улицы к ее началу), особняк династии кондитеров Абрикосовых, является местом исторических пересечений: построенный на рубеже XIX–XX вв. в стиле модерн, украшенный стилизованным античным декором, этот дом связан и с историей знаменитого английского шпиона Кима Филби, работавшего на советскую разведку, о чем сообщает мемориальная табличка. А в следующем здании — особняке Всеволожского — бывали А. С. Грибоедов, А. С. Пушкин, В. Г. Белинский и многие другие представители русской дворянской интеллигенции. А дальше — Музей И. С. Тургенева — в доме его матери, Варвары Петровны, который описан в «Муму» и за которым сохранился небольшой парк, еще помнящий великого писателя. Напротив — Московский лингвистический университет, расположившийся в доме (хотется сказать — дворце) П. Д. Еропкина, который с 1786-го по 1790 год был главнокомандующим в Москве и Московской губернии, и при нем был построен, в частности, университетский корпус на Моховой. А если вернуться на правую сторону улицу, то нельзя пройти мимо дома А. Кекушевой, построенного мужем владелицы, знаменитым архитектором Львом Ко-

кушевым, в стиле модерн и имитирующего средневековый замок. Поклонники М. Булгакова предполагают, что, возможно, именно из этого дома Маргарита ушла к Мастеру. Описание остоженских достопримечательностей можно продолжать и продолжать. Но остановимся только еще на двух. Это Зачатьевский монастырь, расположенный рядом с Остоженкой и ведущий свою историю с XIV века, и совсем новый (открыт в 2006 году) Мультимедиа Арт музей (московский Дом фотографии), самый, пожалуй, современный и стильный из художественных музеев Москвы. Пройти мимо просто невозможно, тем более что после шума центра Москвы вас окружает благостная тишина и полумрак музея, который убеждает, что фотография — это высокое искусство.

После Остоженки начинается новый этап экскурсии, связанный с советской историей: музей «Дом на набережной», который знакомит нас со сталинским архитектурным стилем, бытом советской номенклатуры конца 1930–1950-х годов и с трагическими судьбами многих жителей дома, название которого восходит к названию романа Ю. В. Трифонова, детство которого прошло в этом доме. А завершается экскурсия на Болотной площади, где мы встречаемся с удивительной скульптурной группой М. Шемякина «Дети — жертвы пороков взрослых». Лексика, обозначающая человеческие пороки (*наркомания, невежество, равнодушие, эксплуатация детского труда, пропаганда насилия, садизм, война, лжеученость, нищета, проституция, алкоголизм, воровство*), обсуждена на занятии. Обсуждаем гротескные фигуры-аллегории, представляющие каждый порок, и говорим о нонконформизме, внутренней свободе художника, это создавшего.

Третий способ организации комплексных занятий, т. н. спонтанный, строится на инициативе самих учащихся. Каждый из студентов в течение семестра должен выступить с каким-либо сообщением на материале своей специальности (история, политология, юриспруденция и др.). Иногда эти выступления дают толчок для разработки нового экскурсионного сюжета. Так, аспирантка Венецианского университета Кристина Куньята выступила с сообщением «Белые ночи»: повесть Ф. М. Достоевского и фильм Л. Висконти. В результате появилась идея экскурсии: станция метро «Достоевская» с прекрасными панно — инкрустациями на мраморе, иллюстрирующими все романы писателя, Музей-квартира Достоевского. Затем в этом музее мы сделали видеозапись инсценировки студентами фрагмента повести Достоевского «Белые ночи» и представили его вместе с докладом на конкурс для иностранных учащихся «В мире русской литературы». В результате К. Куньята стала одним из победителей этого конкурса.

Думается, что такое живое, неформализованное обучение русскому языку как иностранному не может не запечатлеться в памяти учащихся. Оно способствует поддержанию естественной мотивации изучения рус-

ского языка, вносит в него элементы занимательности, расширяет культурологическую компетенцию иностранцев.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. С. 42.

² Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово, 2008. С. 86.

³ Там же. С. 51.

⁴ Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. С. 47.

⁵ Ружанская Л. Л. Язык — через культуру, культура — через язык (тема «Московское метро» на занятиях в итальянской аудитории) // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных и научно-методических статей / ред. кол.: Л. П. Клобукова и др. М.: МАКС Пресс, 2014. Вып. 10. С. 202–208.

⁶ Лесневска Д., Лесневска Р. Русские памятники — значимое культурное и архитектурно-историческое наследие Софии // Научный вестник ВГАСУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация», вып. № 4 (18), 2015. Изд. Воронежского ГАСУ, Воронеж, 2015. С. 234–239.

⁷ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАП, 2009. 448 с.

⁸ Немов Р. С. Психология: учебник. 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2016. С. 670.

Yatsenko I. I.

Lomonosov Moscow State University, Russia

HE CAME, SAW... BECAME ABLE TO SPEAK: THE ROLE OF THE AUTHENTIC SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article describes the experience of students' "immersion" into the culture of the learning foreign / Russian language, proving its expediency and showing the relationships of classroom work and extracurricular work in the training course of Russian as a foreign language.

Keywords: cultural studies; area studies; Russian as a foreign language.

СОДЕРЖАНИЕ

НАПРАВЛЕНИЕ 1

РУССКИЙ ЯЗЫК: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Антропова В. В.

- Язык СМИ и Интернета в контексте проблемы
ментально-языковой идентификации 5

Бабенко Л. Г.

- Классы слов в аспекте идеографической лексикографии:
принципы выделения, формирования состава и описания 10

Байрамова Л. К.

- Лингвоаксиологическое исследование
и описание фразеологии русского языка 15

Бакич (Самыличева) Н. А.

- Специфика медийных новообразований, созданных
с системными нарушениями словообразовательного типа 19

Баранова Л. А.

- Иноязычные аббревиатуры и квазиаббревиатуры
в современном русском языке 25

Баско Н. В.

- Язык СМИ: динамика языковых процессов во фразеологии 30

Беданокова З. К., Кохужева З. К.

- Парадоксы сочетаемости как разновидность эвокативной языковой
формы в дискурсе рекламы 36

Богачева Г. Ф.

- Абсолютная ценность слова как базовый структурный элемент
лексикологического словаря 43

Богданова Л. И.

- Новые слова и актуальные смыслы 49

Болдырев Н. Н.

- Проблемы культуры речи
в аспекте концептуального взаимодействия 55

Бочина Т. Г., Шейхи Х. Г.

- Функционирование глаголов речи в языке СМИ:
количественный аспект 61

Вакулова Е. Н.

- Некоторые особенности грамматического оформления текста
и других реквизитов служебного документа 66

Величко Н. В.	
Роль социальных институтов в формировании социальных и культурных ценностей в современном российском обществе	70
Венгранович М. А.	
К проблеме юрислингвистической интерпретации фоновой информации в современном медиатексте.....	75
Вепрева И. Т.	
Провокативный заголовок в новостной интернет-журналистике таблоидного типа	80
Веселкова Т. В.	
Словообразовательный потенциал прилагательных, обозначающих основные цвета	85
Виноградова Е. Н.	
Описание предлогов как части речи: проблемы и перспективы.....	91
Виноградова С. Г., Толмачева И. Н.	
Роль служебных слов в конструировании сложного предложения	96
Воронина Т. М.	
Концептуализация согласия в русском языке: когнитивные признаки и их взаимосвязь	101
Вязовик Т. П.	
Местоименные сращения с частицей <i>вот</i> в системе эквивалентов слов	106
Вяткина С. В.	
Отражение клипового сознания в синтаксисе современной прозы ..	111
Гаврилова М. В.	
Дискурсивное конструирование национальной идентичности в русском политическом дискурсе	117
Галеев Т. И.	
Когнитивная модель «избыточной» глагольной парадигмы (квантитативный анализ)	122
Геккина Е. Н.	
Новое в словаре пассажиров городского общественного транспорта	125
Голев Н. Д.	
Язык закона и лингвистическая экспертиза законопроекта в свете правовой коммуникации	132
Грачев А. М.	
Распознавание речи как теоретическая проблема современной экспериментальной фонетики.....	137

Григорьева Н. О.	
Проекции лингвокультуры: эргонимы в коммуникативном пространстве города	142
Грязнова В. М.	
Понятие инварианта в семантике	146
Давыдова О. А.	
<i>Fashion</i> — одно из модных слов в языке современных СМИ	151
Дмитриева В. А., Верейтинова Т. В.	
Феномены восприятия в процессе изучения иностранного языка	157
Дорофеев Ю. В.	
Региональное своеобразие номинативных единиц русского языка	163
Драчева Ю. Н., Ильина Е. Н.	
«Лингвистический код региона» в креолизованном тексте	169
Железнякова Е. А.	
Коммуникативный шок в общении россиян и мигрантов.....	174
Жукова А. Г.	
О проявлении антнорм в языке телемагазина	179
Жуковская Л. И.	
Концептуальное содержание и языковая экспликация концепта «менталитет / ментальность» в русском языке: сопоставительный аспект	184
Загидуллина М. В.	
«Зеленая лингвистика»: на пути к постижению феномена языкования в медиатизированном коммуникационном пространстве.....	190
Замалетдинов Р. Р.	
Казанская лингвистическая школа в контексте современности	195
Замалетдинова Л. Р., Ремчукова Е. Н.	
Особенности ономастикона Казани на фоне ономастического ландшафта российского мегаполиса.....	206
Иванова Г. А.	
Коммуникативно-прагматический подход к изучению терминологической синонимии	210
Ильин Д. Ю.	
Полевая организация функционально-семантического единства топонимов.....	215
Ицкович Т. В.	
Разговорный сегмент в современном религиозном интернет-пространстве	222

Ичкинеева Д. А.	
Семантическое картирование в аспекте обучения интерпретации русскоязычного текста	227
Каверина В. В.	
Орфография наименований марок автомобилей в современном русском письме	232
Казаков В. П.	
Образ России в стихотворении Марины Цветаевой «Лучина»	237
Калюжная Е. Г.	
Формирование ценностно-смыслового содержания понятия «имидж»: лингвокультурологический аспект	242
Камышева С. Ю.	
Ценостные характеристики концепта «Управление» в русской лингвокультуре	249
Каримова Р. А.	
Речевая ситуация как фактор производства устного медиадискурса	254
Касьянова В. М.	
Названия современных детских журналов: функции, семантика, лексическое наполнение	258
Ким Л. Г.	
Моделирование образа политического лидера по данным лингвистического эксперимента	264
Кишина Е. В.	
«Словарь обыденных толкований политических терминов»: теоретическая концепция и лексикографическая реализация	270
Клемёнова Е. Н.	
О языковых средствах выражения лимитации в законотворчестве	276
Клушина Н. И.	
Гуманистическая концепция современных массмедиа	283
Колесова И. Е.	
Процессы функционально-семантической дивергенции и некоторые семантические модели образования когерентных лексем в вологодских говорах	287
Кондратьева О. Н.	
Механистическая метафора как средство репрезентации бюрократии в российских СМИ	292
Корнейчук С. П., Агафонова Н. Д.	
Синтагматическое функционирование прилагательных с интегральной семой «красота» в современном русском языке	298

Коростелева Т. В.	
Хронологически отмеченная лексика	
в современном русском языке	302
Красильникова Л. В.	
Префиксальные глаголы в Интернет-сленге	306
Красных В. В.	
Проблемы изучения и описания русского языка	
с точки зрения психолингвокультурологии	310
Кротова А. Г.	
Специфика интернет-фразеологии и источники ее пополнения	316
Кузнецова Е. А.	
К вопросу о современных тенденциях в русской пунктуации	
(на примере вариативного использования тире и двоеточия	
в современном русском языке)	320
Кузьмина Н. В.	
Средства выражения оценки в системе обучения	
русскому языку как иностранному	325
Куликова Э. Г.	
Языковая и риторическая норма	
в современной коммуникативной ситуации.....	330
Лапынина Н. Н.	
Функционально-семантический диапазон	
стандартизированной единицы <i>если говорить о ..., (то)</i>	335
Лебедева Н. Б.	
Полиситуативный анализ лексико-грамматической семантики ...	341
Лыткина О. И.	
Словообразовательные гнезда отраженных антонимов	
в разных частях речи в современном русском языке	346
Майборода С. В.	
Проблема конфликтогенности речевого поведения участников	
устного медицинского дискурса при реализации	
этикетной речевой стратегии	350
Макарова А. С.	
Функциональный потенциал крылатых выражений-галлизмов	
(на материале современной российской публистики)	356
Маклеева Е. А.	
Словообразование имен существительных с оценочными	
суффиксами (на примере производных с суффиксом <i>-ух(a)</i>).....	361
Мардиева Л. А.	
Корпус источников прецедентных визуальных феноменов,	
тиражируемых средствами массовой информации	364

Мареева Ю. А.	
Специфика процессов адвербиализации в славянских языках (на материале русского и македонского)	369
Матрусова А. Н.	
Современный песенный текст: зеркало языка.....	374
Митрофанова О. Д.	
А. С. Пушкин и русская научная речь	378
Мифтахова М. М.	
Прецедентные единицы в современном информационном дискурсе (на примере журналов «Огонёк» и «Русский репортер»).....	382
Мохирева С. В.	
Интерпретация события реальности в медиатексте: диктумно-модусный аспект	386
Мухина И. К.	
Оппозитивные концепты «Большой» — «Маленький»: общие и дифференциальные когнитивные признаки	390
Немирова Н. В.	
Прецедентное имя «Наполеон» в газетном дискурсе	396
Нефляшева И. А.	
Интернет-феномен «новой грамотности» в контексте теории постмодернизма.....	402
Новак М. О., Алтай Б.	
Структура и семантика существительных с суффиксом <i>-ость</i> в произведении А. И. Герцена «Былое и думы»	407
Новикова Т. Ф.	
Лингворегионоведение как направление «внешней» лингвистики и интеграционная модель исследования языка и культуры.....	412
Ольховская А. И.	
Активные процессы в отечественной лексикографии	418
Осетров И. Г.	
О синтаксической репродуктивности.....	424
Осетрова О. И.	
Заемствованная лексика интернет-коммуникации: орфографический аспект	429
Панков Ф. И.	
Полифункциональность русских лексических единиц в устной речи (на материале слова <i>ещё</i>)	434
Петров А. В., Петрова Л. А.	
Реализация актантной структуры глагола в неологизмах-композитах русского языка.....	440

Петрухина Е. В.	
Грамматико-словообразовательные комплексы русского глагола	445
Плотникова А. М.	
Оценочные парадигмы в языковом отображении истории России (на материале сочетаемости слов «век» и «столетие»)	451
Рамазанова А. Я.	
Перифраза как универсальное средство создания узнаваемого образа в медиатексте	457
Рацибурская Л. В.	
Социально-политическая составляющая современного медийного словотворчества	461
Рудяков А. Н.	
Ограничность лингвистического знания и концепция преподавания русского языка	466
Рябушкина С. В.	
Несколько замечаний о нумеральном морфосинтаксисе	472
Селезнева Л. В.	
Способы актуализации оценки в PR-текстах.....	478
Селиверстова Е. И., Якименко Н. Е., Николаева Е. К.	
Динамические признаки в поведении человека (характеристика движения в устойчивых сравнениях).....	483
Сулейманова А. К.	
Антропонимическое пространство терминологической системы нефтяного дела	487
Сунь Шуян	
Явление открытой и скрытой фабульности в пословицах.....	491
Твердохлеб О. Г.	
Повтор слов с полногласием в русских пословицах и загадках	495
Труфанова И. В.	
Лексикографический портрет местоимения <i>который</i>	500
Урунова Р. Д.	
Функциональное описание личных местоимений в контексте теории коммуникации	506
Фатхутдинова В. Г.	
Номинативная деривация в сфере русских имен прилагательных	511
Фёдоров В. В.	
Трансформация национальных риторических канонов в СМИ: коммуникативные стратегии в региональных печатных изданиях ..	516

Хайруллина Р. Х., Пожидаев Р. А.	
Лингвокультурологический анализ художественного текста: лингводидактический аспект	519
Хайрутдинова Г. А.	
Образный потенциал оронимов (на материале стихотворных произведений XIX–XX вв.)	523
Хакимова Е. М.	
Об ортологическом аспекте русской фразеологии как предмете современных лингвистических интернет-дискуссий	528
Хорохордина О. В.	
К сопоставительному анализу русских дидактических речевых жанров: <i>назидание, поучение, наставление, наказ, завет</i>	533
Чапаева Л. Г.	
Парадигматика и синтагматика одного сленгового выражения	540
Чаплыгина Т. Е.	
К вопросу о частеречной принадлежности языковых единиц	545
Чеботникова Т. А., Владимирцева В. Г.	
Речевая практика: прошлое, настоящее, будущее.....	550
Чжан Ди	
Художественная и культурная ценность имен собственных в повести «Собачье сердце» М. Булгакова (на фоне переводов на китайский язык)	556
Чупрякова О. А., Сафонова С. С.	
Синонимия глагольной лексики в русском диалектном пространстве	561
Шакlein В. М.	
Горизонты геолингвокультурологии	566
Шарандин А. Л.	
Интерпретационная семантика как объект изучения русского языка (на материале существительного)	574
Шатилов А. С., Шатилова М. О.	
Особенности порядка слов в информационных сообщениях (на примере новостных сайтов).....	579
Шишкив М. С.	
Принципы лексикографического описания библейских имен в лингвокультурологическом словаре.....	585
Щеникова Е. В.	
Сложные глагольные дериваты в текстах интернет-форумов (на материале форумов любителей домашних животных)	590
Щуклина Т. Ю.	
Язык рекламы: проблема нормативности.....	596

Юдина А. Д.	
Современные тенденции окказионального словообразования	602
Юдина Н. В.	
Русский язык в XXI веке: толерантность vs. Недосказанность (о функционировании эвфемизмов в современной дискурсивной практике).....	608
Яппарова В. Н.	
О некоторых особенностях публичной политической речи (на примере жанра заседание)	613
Яхина Р. Р.	
Технические термины: лингвистический анализ	618
НАПРАВЛЕНИЕ 2	
РУССКИЙ ЯЗЫК И ЯЗЫКИ НАРОДОВ РОССИИ: ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЗАИМОВЛИЯНИЕ	
Араева Л. А., Керексибесова У. В.	
Значимость пропозиционально-фреймового описания языковой картины мира русских, телеутов, китайцев для усвоения языков и эффективности межкультурной коммуникации	625
Ахмадеева М. А.	
Категория рода русских и польских субстантивов в аспекте лингвокультурологического анализа	630
Багироков Х. З., Хейшхо Ф. И.	
Интерферема и ее корреляции в речи адыгейцев-билингвов	635
Барышников Н. В.	
Русский язык и языки народов РФ: векторы взаимодействия, пути гармонизации	641
Белоусов В. Н.	
Последствия и интерпретации межкультурного диалога	646
Богданович Г. Ю.	
Русский язык <i>vs</i> межкультурные коммуникации: крымский контекст	651
Болгарова Р. М., Исламова Э. А.	
Особенности семантики и функционирования тюркизмов в сравнениях русского языка	656
Брагина Н. Г.	
Теория и практика межкультурной коммуникации	661
Бугаева И. В.	
Русский язык христианства и русский язык ислама в аспекте меж- культурной коммуникации.....	665

Голикова Т. А.	
Исследование тюркских этноспецифичных концептов: состояние и тенденции	670
Зиновьева Е. И.	
Методы лингвокультурологических исследований: существующая практика и перспективы развития.....	675
Кириллова З. Н.	
Перевод Библии на татарский язык как межкультурный и межрелигиозный диалог между народами	679
Коновалова Н. И.	
Аспекты изучения речевой деятельности детей-инофонов	684
Латфуллина Л. Г., Сарапас М. В.	
Принципы обучения русскому языку как неродному	689
Мурзаева Т. И.	
К изучению русско-турецких языковых контактов в исторической художественной прозе.....	693
Мухаметшина Р. Ф., Замалетдинов Р. Р.	
Обращение к «искусству стихотворного перевода» как методический прием: из опыта работы школ Республики Татарстан	699
Нурмухаметова Р. С., Саттарова М. Р.	
Лексика татарского языка XXI века: отражение межъязыковых контактов	703
Остапова З. В.	
Русский и коми языки в дошкольной образовательной организации в соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования	708
Рашидова А. И., Рашидова З. М.	
Региональный аспект современной социолингвистической ситуации: русский язык и языки народов Дагестана.....	711
Самигулина Ф. Г., Абдуллаева Х. Г.	
Репрезентация гендерных стереотипов в прецедентных феноменах: на материале русского и даргинского языков.....	717
Хамуркопаран Дж.	
К вопросу о тюркско-славянских номинациях Северного Причерноморья	722
Шахманова Б. Г.	
Лингвокультурологический аспект изучения русского языка как родного в условиях полиязычия Дагестана	727
Эмирова А.	
Крымско-татарский язык в языковой ситуации Республики Крым..	731

Юсупова А. Ш.

Адаптация русских слов в речи татар, проживающих в Китае 736

НАПРАВЛЕНИЕ 3**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ****Абдуллин И. Р.**К вопросу о творческой эволюции и синестезии
в стихах К. Бальмонта 743**Алагуева О. Л.**Смысловая цепочка зависимостей как ключ
для организации исследования на уроке 747**Аминева В. Р.**Понятия литературоведческой компаративистики
при изучении русской литературы в полиэтничной среде 752**Багге М. Б., Орлова О. В.**

Исторический комментарий на уроках литературы 757

Балашова И. А.Характерное, типическое и эмблематичное
в образе главной героини повести А. С. Пушкина
«Пиковая дама» 763**Балдина Е. В.**

О поэтике произведений Н. В. Гоголя на уроках РКИ 769

Бушканец Л. Е., Шигина И. Л.Проблемы преподавания русской литературы для студентов
нефилологических специальностей в Казанском
федеральном университете 772**Гадышева О. В.**Драма Леонида Андреева «Жизнь Человека»
и мировая культура 777**Галимуллина А. Ф., Ярмакеев И. Э.**Формирование духовно-нравственных ценностей у учащихся
на уроках изучения жизни и творчества Г. Р. Державина
в поликультурной среде Республики Татарстан 781**Гареева З. Н.**Проектная технология как средство формирования
универсальных учебных действий при изучении
русского языка и литературы 786**Гетманская Е. В., Миронова Н. А., Попова Н. А.**

Литературное образование в России и вызовы времени 790

Горковенко А. Е.	
Русский текст Ф. М. Достоевского и В. В. Набокова в зеркале концепции социокультурной динамики Питирима Сорокина	796
Демидова Е. Б., Мартыненко Ю. Б.	
Игровой стиль прозы В. Набокова (на материале романа «Лолита»)	801
Дикова Т. Ю.	
Рассказовая проза Александра Грина в контексте русской и мировой культуры	807
Ефремов В. А.	
Современная лингвистическая публицистика	812
Захидова Л. С.	
Ю. М. Поляков: традиции и новаторство.....	818
Звияцковский В. Я.	
К формированию исследователя «тайной логики вещей» (А. И. Белецкий в казанской гимназии и харьковском университете)	823
Иванова Е. А.	
Традиции и новаторство в изображении образа врача в современной литературе	828
Изотова Н. В.	
Художественный диалог: своеобразие представления и восприятия (на материале творчества А. П. Чехова).....	834
Ишимбаева Г. Г.	
Шекспировский дискурс в литературе русского постмодернизма (Вен. Ерофеев, В. Пелевин)	840
Квашина Л. П.	
Романтический побег и элегическое воспоминание: к специфике байронизма А. Пушкина	846
Киселёва О. В.	
Организация работы профильного летнего читательского лагеря для школьников «Книжные каникулы „Libro-Лето“»	850
Котикова П. Б.	
Способы отображения новой реальности в прозе Виктора Пелевина	854
Кошурникова Т. В.	
Образ дома как константа художественного мира писателя В. Н. Крупина	860
Крутъко В. Р.	
Литературное краеведение	865

Крылова Ж. А.	
Содержание и реализация курса «Русская художественная литература» в программе включенного обучения студентов университетов Финляндии	869
Кубасов А. В.	
Паронимическая аттракция как основа сюжетостроения в рассказе С. Д. Кржижановского «Товарищ Брук».....	873
Кузина И. В.	
Роль современной литературы в духовно-нравственном воспитании школьников	879
Кузьменкова В. А.	
Роль базовых концептов и типологических моделей русского языка в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»	884
Кулибина Н. В.	
Электронный обучающий ресурс «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» как возможность воспитания читателя ...	890
Кумбашева Ю. А.	
Мотивы двойничества в романе Д. Рубиной «Синдром Петрушки»	896
Кутейникова Н. Е.	
Формирование интереса к литературе в процессе чтения современных книг для подростков	901
Ларионова М. Ч.	
Коны в русской культуре: от мифа к литературе	906
Леонова Г. А.	
Современное прочтение классики как основа формирования ценностно-смысовых и общекультурных ориентаций личности ..	911
Лилеева А. Г.	
Из опыта прочтения стихов из романа Бориса Пастернака «Доктор Живаго» («Август»)	916
Лоевская М. М.	
Драматургия А. П. Чехова в оценке современников.....	922
Малышева Н. Г.	
Евангельские мотивы в пьесе А. Вампилова «Старший сын»	926
Медведев А. А.	
«Сердце милующее»: образы праведников в творчестве Ф. М. Достоевского и св. Франциск Ассизский	929
Миронычева В. Ф.	
Проектная деятельность на уроке литературы как средство развития читателя-школьника	935

Моисеева В. Г., Певак Е. А.	
Использование тестовых форм заданий в школьном курсе изучения литературы	940
Нагуманова Э. Ф.	
Лирика М. Ю. Лермонтова в контексте диалога литератур	945
Некрасова Л. Н.	
От «Чевенгур» до «Счастливой Москвы»: эволюция образа пространства в произведениях Андрея Платонова.....	950
Никульцева В. В.	
Взгляд через призму времени: Оценка личности и творчества современника в сонете Игоря-Северянина «Есенин»	955
Павлова Н. И.	
Особенности персонажной организации романа Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго»	961
Петрова З. Ю., Фатеева Н. А.	
Роль образных употреблений слова в описании языковой картины мира.....	967
Петухов С. В.	
Литературный образ постсоветской России в современном Китае	973
Пыхтина Ю. Г.	
Формирование представлений о русском национальном характере в рамках спецкурса «Анализ художественного текста в пространственном аспекте»	978
Радина Л. Б., Иванова М. М.	
Учебное пособие «Читаем Пушкина: роман в стихах „Евгений Онегин“: опыт создания и применения в иностранной аудитории на занятиях по литературе	983
Разумовская В. А.	
Культурный мейнстрим художественного переводоведения: сказки народов сибирского Севера в переводах	989
Рубичева Ю. А.	
О роли и структуре невербального диалога в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина»	994
Скибина О. М., Хохлова Т. А.	
Чеховские мотивы и приемы в малой прозе Л. Улицкой	1000
Смирнова А. И.,	
Интертекстуальность в современной прозе как художественная реализация культурно-интеграционных процессов	1005

Соколова Е. А.	
Принцип свободы воли как основа социально-нравственного идеала Ф. М. Достоевского	1013
Спиридонова Л. Н.	
«Читаем для души»: особенности и общая концепция нового пособия по чтению	1018
Степанов А. Д.	
О «прозии» Саши Соколова	1022
Стрельникова Н. Д.	
Повесть Анны Матвеевой «Найти Татьяну»	1028
Тропкина Н. Е.	
Динамика художественной семантики орнитологических образов в русской поэзии начала ХХ века: образы врановых.....	1034
Трубецкова Е. Г.	
Роль диалога в модели отношений «врач — пациент» в современной литературе и медицине: от патернализма к коллегиальности	1039
Уманцева Л. В.	
Уроки нравственности по Ф. М. Достоевскому	1045
Умеров Ш. Г.	
От произведения к авантексту: Фамусов и Максим Петрович в комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»	1050
Хабибуллина А. З.	
Стихотворение А. С. Пушкина «Когда твои младые лета...» в восприятии современных татарских читателей (эстетическая интерференция)	1054
Хайруллин Р. З.	
Сопоставительный анализ повестей Ч. Айтматова «Джамиля» и М. Карима «Долгое-долгое детство» в аспекте межкультурного взаимодействия	1060
Цветова Н. С.	
Постсоветская художественная литература: эстетические системы, концепция мира, образ человека	1066
Чурляева Т. Н.	
Обучение чтению и пониманию в вузе: проблемы и пути решения	1071
Шульженко В. И., Сумская М. Ю.	
Современная литературоведческая русистика: евразийские корреляции «кавказского текста»	1077

Шустрова Т. И.	
О трудностях перевода (анализ перевода художественного текста в иностранной аудитории).....	1083
Щукина Д. А.	
Социокультурная прагматика текста: роман «Духless» и киноверсии	1087
 НАПРАВЛЕНИЕ 4	
РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ	
Акимова Э. Н.	
Пунктуация в бессоюзных сложных предложениях: опережающе-развивающее изучение	1095
Аксарина Н. А.	
К вопросу о развитии лексической памяти у обучающихся из семей с высокой и со сниженной речевой культурой	1101
Андрамонова Н. А., Усманова Л. А.	
Художественное слово в системе лингвистического образования и воспитания личности	1106
Балыхина Т. М., Свиридова А. Э.	
Чтобы опыт не оказался «путем ошибок трудных» (о формировании профессионально-коммуникативной компетенции дошкольных педагогов, работающих с двуязычными детьми)	1112
Бекасова Е. Н.	
К проблеме организации научно-исследовательской деятельности в школе	1119
Богданова Е. С.	
Художественный текст как дидактический материал на уроках русского языка	1125
Борисова О. Г., Костина Л. Ю.	
Лексическая работа на уроках русского языка: диалектный семантический потенциал общерусского слова (на материале кубанских говоров).....	1131
Бренчугина-Романова А. Н., Денисова Л. О.	
Использование заданий познавательного характера на уроках русского языка в контексте диалога культур русского и татарского народов	1136

Воителева Т. М.	
Ценностные ориентиры как важнейшее условие обучения русскому языку в основной школе	1142
Вуколова Е. А., Руденко Т. А.	
Опыт применения междисциплинарного подхода к развитию речи детей-билингвов и восстановлению речи больных с афазией	1146
Габышева Ф. В., Семенова С. С.	
Развитие языковой личности в полилингвальной образовательной среде.....	1151
Гранева И. Ю., Кудрявцева Е. Л., Мартинкова А. А.	
Модульный игровой УМК «Дети мира»: геймификация образовательного пространства в поликультурной аудитории	1157
Гулеватая О. Н.	
Совершенствование профессиональной компетентности учителя русского языка	1162
Дейкина А. Д.	
Русский язык в современной образовательной модели билингвизма: когнитивность — коммуникативность — креативность	1167
Дощинский Р. А.	
Особенности современных учебно-методических комплексов по русскому языку	1170
Дутко Н. П.	
Обучение детей-билингвов русскому языку на основе текстов художественной литературы	1174
Дьячкова И. Н.	
Лингвогеионоведческий анализ текста на уроках русского языка	1178
Жуковец Л. М.	
Исследовательская деятельность школьников в области лингвистики и поликультурное образовательное пространство ..	1183
Закирьянов К. З.	
Текстоцентрический принцип обучения русскому языку в нерусской школе	1186
Карамышева С. Н.	
Метод провокации — это эволюция или новые риски: размышления методиста русского языка	1191

Карасева Д. С.	
Работа с перфорированным текстом на уроке фонетики как средство формирования лингвистической компетенции учащихся	1196
Ковалева Т. А.	
Теоретико-методологические основы изучения тавтологии в современной школе	1201
Колосова Е. И.	
Проблема оценивания литературного аргумента в сочинении по русскому языку в рамках ЕГЭ (из опыта работы эксперта предметной комиссии по русскому языку в Республике Татарстан).....	1207
Кольцова Л. М., Чигирева Е. М.	
«Живое слово» А. А. Хованского: из прошлого в будущее	1211
Комиссарова Л. Ю.	
Методический потенциал проблемных ситуаций как тактики развития интереса учащихся к урокам орфографии.....	1215
Комиссарова Т. Г.	
«Лингвистический код региона» в системе раннего развития детской речи.....	1219
Корнеева Т. А.	
Элементы этимологического анализа при изучении нулевой суффиксации в школе	1224
Кортава Т. В.	
Преподавание русской словесности в многонациональном государстве: педагогические традиции и новации	1229
Крайник О. М.	
Система работы со словом как лингвокультурологическим концептом в процессе обучения русскому языку в школе.....	1235
Криворотова Э. В.	
Особенности формирования лингвистического мышления школьников-билингвов в условиях поликультурной среды.....	1241
Кубасова Л. Н.	
Формирование диалогической речи младших дошкольников в игровой деятельности	1247
Кулешова А. Р.	
Реализация ФГОС в школьном учебнике по русскому языку: компетентностный подход (на материале анализа учебника «Русский язык. 5 класс» под редакцией Е. А. Быстровой)	1252
Курцева З. И.	
Дошкольное образование в системе общего образования как первый уровень освоения родного языка	1257

Левушкина О. Н.	
Работа со словарями как лексическая стратегия	1263
Милославский И. Г.	
О концептуальном обновлении учебников русского языка для русской школы.....	1266
Михеева Т. Б.	
Повышение квалификации учителей-словесников полиэтнических школ России: содержание, технологии и ресурсные возможности.....	1271
Мищатина Н. Л.	
Русский язык: «игра на понижение», или Какому языку мы учим	1275
Мякшева О. В.	
Восприятие лексики первой половины прошлого века детьми XXI	1281
Нуруллина Г. М.	
Символико-семантический принцип изучения категории рода на уроках русского языка	1286
Очирова Т. Н.	
Организация нового образовательного пространства на уроках гуманитарного цикла с использованием информационных технологий	1290
Павличева Е. Н., Баарникова Н. А., Рублёва Е. В.	
Дистанционное образование для различных групп пользователей в условиях индивидуализации обучения.....	1296
Пугачева Э. В.	
Создание речевого автопортрета на основе портретных характеристик литературных персонажей	1300
Рижская Е. В.	
Диалог культур как основа позитивной социализации ребенка в многонациональной стране. Дошкольный этап обучения и развития (на примере основной образовательной программы «Разноцветная планета»)	1304
Ростова Е. Г.	
Сохранение национально-культурного колорита современной речи русских как фактор сохранения национальной идентичности.....	1308
Русецкая М. Н.	
Роль семьи, общества и государства в формировании гармоничной языковой личности гражданина в условиях многоязычного государ- ства (в свете Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации)	1313

Саяхова Л. Г.	
Интеграция русского языка и литературы в учебных пособиях Шакировой Лии Закировны	1319
Сергеева О. Е.	
Организация работы в дошкольных учреждениях с детьми-билингвами по русскому языку в рамках коммуникативно-игровой методики.....	1323
Скрябина О. А.	
О преподавании русского языка в условиях реализации новых образовательных стандартов	1328
Фазлиахметов И. С.	
Вопросы изучения грамматики русского языка в лингвометодическом наследии Л. З. Шакировой	1332
Фалина Т. М.	
К вопросу структурирования творческих работ учащихся	1337
Фаттахова Н. Н.	
О принципах построения школьного учебника русского языка...	1342
Цыренова И. П.	
Методический потенциал произведений литературы Бурятии на уроках русского языка	1346
Шалимова С. В.	
Использование элементов телепередач на уроках русского языка и литературы.....	1351
Шеболкина Е. П., Апалькова И. Г.	
Образовательная модель интернет-школы «Говорим по-русски всей семьей»	1355
Шерстобитова И. А.	
Развитие современного филологического образования как модели опережающего типа	1360
Юсупова З. Ф.	
К вопросу о развитии лингвометодической мысли в Республике Татарстан: опыт и перспективы	1366
Яковлева Н. И.	
К вопросу о качестве подготовки выпускников по русскому языку (по результатам ЕГЭ).....	1370
Ямалетдинова А. М.	
Школьный курс русского языка: актуальные проблемы изучения и преподавания	1375

НАПРАВЛЕНИЕ 5
РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
И КУРСОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Абрамов В. П., Абрамова Г. А.

Язык мой — друг твой, или конечная цель изучения языка 1383

Абыласынова Г. И.

Электронное обучение как условие повышения
качества обучения русскому языку 1388

Авдевнина О. Ю.

Интегративные подходы к обучению профессиональной речи 1394

Авлова Т. Б., Марусенко Н. М.

Коммуникативно-речевая компетенция студентов факультета
искусств СПбГУ (курс «Русский язык. Культура речи») 1400

Алефиренко Н. Ф., Чумак-Жунь И. И.

Когнитивно-метафорические механизмы формирования
лингвокреативного мышления студентов-филологов 1405

Балыхина Т. М., Ветер О. В.

Толерантность в образовательном процессе вуза 1411

Белик Н. А., Гриневич Е. В.

Основные аспекты изучения раздела «Фразеология» в курсе
современного русского языка как неродного на филологическом
факультете 1417

Богомолов А. Н., Дунаева Л. А., Старовойтова И. А.

Унификация требований к проведению субтеста «Говорение»
в составе комплексного экзамена по русскому языку, истории
России и основам законодательства РФ 1423

Бондаренко М. А.

Культура речи в вузе: учебная дисциплина
или насущная проблема? 1426

Быкова О. П., Крашевская Н. В., Подгорная Л. Д.

Языковая личность современного российского студента
глазами преподавателя-гуманитария 1431

Генералова Е. В.

«Историческая лексикология и историческая лексикография
русского языка» как академическая монография
и учебный курс 1437

Голубева А. В.

Соотношение профессиональных стандартов и ФГОС ВПО при
подготовке преподавателей русского языка как иностранного.... 1442

Гордиенко О. В.	
Методические задачи орфографической направленности в курсе лингвометодической подготовки учителя русского языка.....	1448
Дроздова О. Е.	
Метапредметный курс для педагогических вузов «Язык как инструмент преподавания школьного предмета»	1452
Егорова А. В.	
Применение компьютерных технологий при проведении контроля в курсе «Русский язык и культура речи» в архитектурном вузе.....	1458
Ерохина Е. Л.	
Курс «Речевые практики» как новая модель формирования коммуникативной компетенции студентов.....	1462
Казак М. Ю.	
Из опыта обучения русскому языку будущих профессионалов массмедиа.....	1466
Калиновская В. Н., Старовойтова О. А.	
«Русский литературный текст» как научно-образовательный проект	1471
Камалова Р. А.	
Развитие связной монологической речи студентов-инвалидов по слуху.....	1477
Константинова Л. А.	
Учебно-научный текст как единица обучения письменным научным жанрам	1480
Лысова О. Ю.	
Компетентностный подход при обучении русской фразеологии на филологическом факультете	1486
Максимчук Н. А.	
Язык специальности и проблема формирования профессиональной компетенции студента-филолога в современной высшей школе.....	1491
Милевская Т. В.	
«Солнечное сплетение Евразии»: динамика лингвоцивилизационной ситуации на юге России	1496
Милевская Т. Е.	
Новые цели «медленного чтения» на занятиях по русскому языку в высшей школе	1501
Николенкова Н. В., Виноградова Е. Н.	
Курс «Стилистика и научное редактирование» на факультете политологии МГУ им. М. В. Ломоносова: углубленный подход ..	1506

Романова Н. Н.	
Речеведческие дисциплины в лингвообразовательной среде высшей технической школы: базовый инвариант и профильная аспектизация	1511
Рублёва Е. В.	
Технологии edutainment и их место в методике преподавания РКИ (русского языка как иностранного).....	1517
Русанова С. В.	
Преподавание истории русского литературного языка: от теории к практике	1520
Ряузова О. Ю., Ляско М. В.	
Решение комплексных исследовательских задач в процессе подготовки преподавателя РКИ	1526
Салимова Л. М.	
Языковая личность современного преподавателя высшей школы: лингвокультурологический аспект изучения	1530
Свидинская Н. Т.	
Учебный предмет «Русский язык и культура речи» в системе межпредметных связей языковых дисциплин в вузовском образовании	1534
Северская О. И.	
Деловой русский язык: особенности тренинга	1539
Сидорова М. Ю., Николенкова Н. В.	
Концепция преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» в Московском университете: содержание программ	1545
Скорикова Т. П., Орлов Е. А.	
Русский язык как средство подготовки к переводческой деятельности в сфере профессиональной коммуникации.....	1550
Соколова Т. М.	
Изучение культурно-исторических аспектов русского языка как родного в системе вузовской подготовки нефилологов	1555
Табаченко Л. В.	
Спецкурсы по церковнославянскому языку в системе современной подготовки филологов-русистов	1561
Черкашина Т. Т.	
«Прививка» диалогичности как педагогическая задача: анализ политического дискурса.....	1566
Шулежкова С. Г.	
Историко-лингвистическая составляющая в процессе подготовки современных филологов-русистов: инновационные подходы	1571

НАПРАВЛЕНИЕ 6
РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Авдеева И. Б.

- «Элегантные конструкции» в научном стиле русского языка
(научно-технический подстиль)..... 1579

Адамсон И. В., Росс М. Х.

- Русский язык в современной Эстонии (как родной
и как иностранный)..... 1585

Азимов Э. Г.

- Особенности организации учебного процесса в массовых
открытых он-лайн курсах 1591

Андрюшина Н. П.

- Лексическая компетенция как объект контроля в Российской
системе тестирования по русскому языку как иностранному 1596

Анопочкина Р. Х.

- Русский язык как иностранный в сфере туризма: особенности
курсового обучения 1602

Антропова М. Ю.

- Дистанционные технологии в обучении русскому языку
как иностранному в сфере туристского бизнеса..... 1608

Архипецкая М. В.

- Интонационные фразеологизмы в методике преподавания
русского языка 1612

Афанасьева Н. Д., Захарченко С. С., Могилёва И. Б.

- Дистанционное обучение русскому языку как иностранному —
составляющая часть образовательного процесса 1616

Балыхина Т. М., Аббасова А. А.

- Дискуссионный метод как путь к развитию коммуникативной
компетенции учащихся 1621

Баранова И. И.

- Актуальные проблемы языковой подготовки иностранных
студентов в техническом вузе 1625

Битехтина Н. Б., Климова В. Н.

- Массовый открытый онлайн-курс обучения речевому общению
на русском языке как иностранном «Как правильно сказать
по-русски? (интонация и смысл высказывания)» 1631

Блум Т. Д., Горелова Е. А., Реброва И. В.

- «Куда ж нам плыть?»: Российская система сертификационного
тестирования в австрийском образовательном пространстве..... 1636

Боженкова Н. А., Боженкова Р. К.	
Сопряжение современных лингвистических исследований и практики РКИ в свете инновационных образовательных тенденций: ресурсное обеспечение интернет-портала «Образование на русском» и учебный комплекс «Уроки русского» (уровень В2–С1).....	1641
Большакова Н. Г., Ильина Л. А.	
Учебная профессионально ориентированная экскурсия в РКИ: функции и содержание.....	1646
Буре Н. А.	
Деловая письменная речь на уроках русского языка в иностранной аудитории	1651
Ван Дунсюй	
Функционирование в языке русских женских имен с точки зрения китайского языкового сознания	1655
Варламов А. А., Закирьянов Д. Э.	
Использование облачных технологий в разработке адаптивных компьютеризированных тестов	1659
Васильева Г. М.	
Об учете лакунарности прецедентных картин мира в содержании обучения русскому языку китайских студентов.....	1663
Васильева Т. В., Ускова О. А.	
Сохранение русской идентичности учащихся в полиглассической среде обучения	1667
Величко А. В.	
Функционально-коммуникативная грамматика в дисциплине РКИ	1672
Владимирова Л. В.	
Визуальный ряд современного учебника по РКИ	1677
Владимирова Т. Е.	
Слово как отражение бытия и глубина нашей памяти (онтологическая парадигма)	1682
Воронова Л. В.	
Россия и Китай: грани межкультурного сотрудничества (из опыта реализации проекта «Литературно-музыкальный фестиваль „Эти строки о России...“ в вузах Китая» по договору гранта фонда «Русский мир»)	1688
Воскерчьян О. М., Бабакова Л. Д., Моренко Б. Н.	
Параметры оценки владения иностранными студентами монологической речью на темы специальности.....	1692

Вязовская В. В., Злобина М. Е., Черкасов Г. В.	
Иновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: электронный учебник “Ruso comunicativo” как обучающий ресурс нового поколения.....	1697
Габдреева Н. В.	
Русский речевой этикет в курсе РКИ	1703
Галиулина И. Р.	
«Студент вместо преподавателя» (интерактивные методы при преподавании говорения на уроках русского языка как иностранного)	1708
Галлямова Н. Ш.	
Комплексный экзамен для трудящихся мигрантов в Республике Башкортостан: итоги, проблемы и перспективы	1712
Гиловая Е. А.	
Создание современных пособий по обучению языку специальности в техническом вузе.....	1718
Гирфанова Э. М.	
Обучение иностранцев-нефилологов русскому языку на последипломном уровне для подготовки кадров высшей квалификации: новые задачи и новые проблемы.....	1723
Глазунова О. И.	
Новые программы обучения и материалы для тестирования по русскому языку как иностранному (СПбГУ. 2014)	1729
Грачёва И. В.	
Коммуникативно-прагматический потенциал русских пословиц о море и моряках	1735
Гудилова С. В.	
Тезаурус химических терминов для иностранных студентов-медиков	1740
Гулова И. А.	
Лингводидактические аспекты учебного онлайн-курса «Речевая коммуникация»	1744
Гусева Е. Ю.	
Формирование лингвокультурологической и коммуникативной компетенций студентов-иностранных посредством интерактивных средств обучения	1749
Гусман Т. Р.	
О функционировании нефинитных глагольных форм в испанском и в русском языках	1754

Давлатова М. М.	
Обучение русскому языку как иностранному в условиях разноуровневого и полиэтнического состава групп студентов медицинского вуза	1758
Данилевская Т. А., Трубчанинова М. Е.	
«Десять уроков делового языка»: цели, задачи, структура пособия	1764
Дмитриева Д. А., Шарликова Л. Г.	
Принципы отбора лексического материала для сборника диктантов по русскому языку как иностранному (уровень владения ТРКИ-1)	1768
Добренко Е. И., Головина К. В.	
О некоторых особенностях преподавания РКИ будущим артистам балета	1773
Доминова Т. Н.	
Региональные фоновые знания о Петербурге у иностранных студентов, изучающих русский язык на этапе предвузовской подготовки	1778
Доронина Е. Г.	
Учебная ролевая игра как средство развития коммуникативной компетенции на занятиях по РКИ	1783
Ермакова Е. В.	
Использование метода проектов при обучении языку специальности на занятиях по русскому языку как иностранному	1789
Задонская Г. А.	
Профессионально ориентированный публицистический текст и его место на занятиях по русскому языку с иностранными студентами архитектурных специальностей	1792
Залетаева А. А.	
Структура и содержание статьи, посвященной топониму, в мультимедийном лингвострановедческом словаре «Россия» ...	1796
Иванова А. С., Соболева Н. И., Клобукова Л. П., Нахабина М. М.	
Задачи и структура «Лингводидактического описания Элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным»	1800
Изотов А. И.	
Трудности освоения русской причастной системы чехами как следствие межъязыковой асимметрии	1806

Ипполитова Л. В., Чубарова О. Э.	
Подходы к организации обучения русскому языку билингвов в российских вузах	1811
Казакова Ю. В.	
Алгоритмические указания в обучении русскому языку как иностранному	1817
Каленкова О. Н., Корепанова Т. Э.	
Сертификационное тестирование по русскому языку детей-билингвов как фактор оптимизации образовательного процесса	1820
Калло Е. М., Финашина М. А.	
Содержание и структура специальной программы для студентов с высоким уровнем владения русским языком: билингвов (английский/русский)	1825
Клобукова Л. П.	
Актуальные проблемы совершенствования и развития Российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному.....	1829
Кользовска Е. Г.	
К вопросу об обучении инофонов русской фразеологии	1835
Константинова Л. А., Зубарева Ю. М.	
Архитектура электронного учебника РКИ как система компонентов новой образовательной среды	1841
Копров В. Ю.	
Практически ориентированная семантико-функциональная грамматика в преподавании русского языка как иностранного ..	1846
Корчагина Е. Л.	
Актуальные задачи методики преподавания РКИ в условиях формирования новой русской образовательной среды	1852
Крючкова Л. С.	
Функциональное словообразование как один из аспектов обучения РКИ	1858
Кузнецова О. Л.	
Система подготовки иностранных военнослужащих к межкультурному взаимодействию	1863
Кулаева Г. М., Агапова Г. Х.	
Профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных студентов-автомехаников на основе игровых технологий	1867

Курлова И. В.	
Сtereотипы о России как культурологическая составляющая учебных текстов для иностранцев, изучающих русский язык.....	1873
Лебедева М. Ю.	
Проектирование интерактивности в цифровых учебных средах (на примере системы дистанционного обучения РКИ).....	1879
Лысакова И. П.	
Новое в описании русского языка как иностранного	1884
Любезнова Н. В., Выходцева И. С.	
Язык специальности в курсе РКИ: проблемы и перспективы преподавания	1890
Малышев Г. Г.	
Пути решения проблемы практической направленности обучения в структуре учебника по русскому языку для иностранцев	1895
Маркевич Е. В.	
О «классических» и современных интерпретациях культурно значимых единиц (на примере корпуса мультимедийного лингвострановедческого словаря «Россия»)	1900
Матвеева Т. Н.	
Сопоставительное изучение фразеологии в условиях межкультурной коммуникации	1906
Миллер Л. В., Политова Л. В.	
Учебник русского языка для китайцев: методическая концепция и практическая реализация	1910
Мифтахова А. Н., Чжао Ялин	
Система работы с мультипликационным фильмом на занятиях по РКИ (на примере мультфильма «Илья Муромец и Соловей-разбойник»)	1915
Московкин Л. В., Рыкова Е. Б.	
Предметно-тематическая компетенция как составная часть коммуникативной компетенции иностранных студентов...	1921
Мощинская Н. В.	
Методический аспект применения визуальных средств в системе формирования культурологической компетенции	1925
Наймушина Т. А.	
Учебный видеофильм на уроках русского языка как иностранного как средство мотивации учащегося.....	1930
Налимова Т. А.	
Диалог культур на занятиях по русскому языку с использованием пословиц и поговорок	1935

- Нахабина М. М.**
Современный учебник по русскому языку для иностранцев
как основа учебного процесса для обучающего и обучаемого 1940
- Нестерская Л. А.**
Текстовое пространство современной российской прессы
в преподавании РКИ 1944
- Низамутдинова Г. С.**
Использование Национального корпуса русского языка
в преподавании РКИ: обучение невербальным компонентам
коммуникации 1948
- Никитина Е. А.**
Подготовка иностранных учащихся к ТРКИ-2
(субтест «Аудирование») 1952
- Николаева Н. В.**
Коммуникационная асимметрия инофонов в русском
социокультурном пространстве 1957
- Норейко Л. Н.**
Преподавание русского языка как иностранного
в условиях иной образовательной системы 1962
- Одесская М. М.**
Художественный текст как средство обучения
инострannому языку 1967
- Орехова Е. Е.**
Обучение самостоятельной исследовательской деятельности
в практике РКИ (на материале работы со стажёрами из КНР) 1973
- Орехова И. А.**
Языковая среда и ее роль в обучении русскому языку
как иностранному 1979
- Орлова Н. А.**
Центр международного образования как база реализации
многопрофильной системы обучения РКИ 1983
- Подшивалова Е. А.**
Из опыта разработки очно-дистанционного курса,
посвященного употреблению глаголов движения
в русском языке, на базе LMS MOODLE 1987
- Позднякова А. А., Чепкова Т. П.**
Модули по языку специальности в системе преподавания РКИ
(модуль «Фразеология») 1993
- Попова Т. И.**
Грамматика жанра как основа лингводидактического описания
русского языка как иностранного 1999

Прокофьева Л. П., Беляева А. Ю.	
Формирование клинического мышления средствами русского языка как иностранного.....	2004
Ракитина Л. В., Розова О. Г.	
Система лингводидактического тестирования по русскому языку как иностранному в России и Китае	2010
Ременцов А. Н., Кузнецов А. Л., Кожевникова М. Н.	
Обучение русскому как иностранному: от этнотекстового к национально ориентированному подходу	2015
Рогова К. А.	
Язык современного художественного текста как область взаимодействия между писателем и читателем	2019
Рогозная Н. Н., Заманстанчук Д. Э.	
Лингвистическое описание билингвальной модели обучения.....	2023
Родионова И. П.	
Учёт уровня владения русским языком при формировании предметно-коммуникативной компетентности слушателей дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке.....	2030
Романтовский А. В.	
Шаблоны заданий в дистанционном курсе РКИ: опыт методического обзора	2036
Руис-Соррилья К. М., Рогалёва Е. И., Никитина Т. Г.	
Двуязычный фразеологический словарь-практикум как средство формирования лингвокультурной компетенции инофонов	2042
Ручина Л. И.	
Методические приемы описания концептов и практика преподавания русского языка как иностранного	2047
Саакян Л. Н.	
Можно ли научить русскому языку без учебника?	2052
Сари А. М. Леонидовна	
Место русского языка в образовательном пространстве Ливана..	2057
Соколова Г. Е.	
Особенности преподавания «Языка делового общения» стажерам-иностранцам	2063
Степаненко В. А.	
Изменение вектора методики РКИ в соответствии с новыми запросами общества.....	2068

Стрельчук Е. Н.	
Технология сотрудничества на занятиях с иностранными студентами	2073
Сушкова И. М., Фарха Е. Н.	
Положения семантико-функционального синтаксиса как методическая основа пособия для иностранных учащихся ...	2077
Терехов П. И.	
Применение шаблонов заданий для создания тренировочных упражнений в цифровой среде	2081
Трубчанинова М. Е., Кожевникова Е. В.	
Модель «Практического курса русского языка» для китайских стажеров (II сертификационный уровень)	2086
Трушина Л. Б.	
«Русский мир. Взгляд со стороны» — учебное пособие (РКИ, С1–С2). Старые проблемы и новое решение.....	2091
Ускова О. А., Макова М. Н.	
Интегрированная модель обучения русскому языку как иностранному на продвинутом этапе (уровни В2/С1)	2096
Ухова Л. В.	
Использование инновационных образовательных методов и технологий в практике преподавания русского языка как иностранного	2101
Файман И. Э.	
Интеграция традиционных и электронных форм обучения русскому языку как иностранному (на примере электронного курса «Vene keel A 2.1 („Русский язык А 2.1“)»	2107
Фалина В. А.	
Актуальность использования компьютерной презентации лингво- страноведческого характера при изучении русского языка как ино- странного.....	2114
Федотова Н. Л., Беневоленская Н. П.	
О соотношении понятий «ситуация общения», «учебно-речевая ситуация» и «ролевая игра» (в аспекте русского языка как иностранного)	2118
Хавронина С. А.	
Содержание спецкурса «Практическая грамматика русского языка для иностранцев»	2124
Хамраева Е. А.	
Русский, родной и иностранный языки в образовательном пространстве ребенка-билингва в России.....	2128

Хехтель А. С.	
Методический потенциал учебного проектирования процесса обучения русскому языку как иностранному в контексте актуальных проблем преподавания языка специальности	2134
Хромов С. С., Апальков В. Г., Никонова Н. К.	
Лингводидактика интегративной («смешанной») модели обучения русскому языку как иностранному в российском университете	2139
Чуваева К. М.	
Отбор и организация учебного материала в курсе научного стиля речи для иностранных абитуриентов технического профиля.....	2144
Шарафутдинова О. И.	
Проблемы определения частеречной принадлежности слов при изучении русского языка как иностранного	2149
Шахматова Т. С., Москалева Л. А.	
Литературная игра как подход в преподавании РКИ	2153
Шустикова Т. В., Кулакова В. А., Смирнова С. В.	
Тексты как основа развития толерантности в иноязычном речевом общении	2158
Щукин А. Н.	
Актуальные проблемы современной методики преподавания русского языка как иностранного	2163
Щукина К. А., Новак Н. В.	
Дискуссия как аутентичная речевая ситуация	2168
Янченко В. Д.	
Принцип наглядности и его реализация в обучении русскому языку китайских студентов-филологов	2174
Яскевич М. И.	
Портал «Образование на русском»: открытое пространство сотрудничества	2178
Яценко И. И.	
Пришел, увидел, ... заговорил (роль аутентичной социокультурной среды в обучении РКИ)	2183

**ДИНАМИКА
ЯЗЫКОВЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

**Вып. 5.
Материалы V Конгресса РОПРЯЛ
(г. Казань, 4–8 октября 2016 года)**

ISSN 2500-0934
ISBN 978-5-9905928-7-2

Подписано в печать 19.09.2016.
Формат 60×84 1/16. Гарнитура Школьная.
Усл. печ. л. 139. Тираж 600 экз. (CD)